

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências – nível secundário: Análise da actividade
de um Centro de Novas Oportunidades.

Albertina Maria Carvalho Mourão Gonçalves Cartaxo

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências – nível secundário: Análise da actividade
de um Centro de Novas Oportunidades.

Albertina Maria Carvalho Mourão Gonçalves Cartaxo

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2009

Trabalho de Projecto orientado pelo Prof. Doutor Rui Canário

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido no domínio das Ciências da Educação / Formação de Adultos, mais concretamente ao nível do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), de modo a concluir o Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Jovens pouco Escolarizados.

O principal objectivo é caracterizar a actividade do Centro de Novas Oportunidades (CNO) do Centro Profissional de Reparação Automóvel, no concelho de Loures, no ano de 2008, principalmente ao nível dos processos RVCC – Nível Secundário, diagnosticando tensões e dificuldades sentidas ao longo do ano.

O presente documento é composto por três partes: um primeiro capítulo teórico, sobre as origens e a evolução da prática de reconhecimento de competências; um segundo é uma reflexão pessoal sobre a minha experiência profissional no campo da educação e formação de adultos; o terceiro composto pela caracterização da actividade de um CNO.

Pretende-se com este trabalho contribuir para a compreensão de um fenómeno, que não sendo novo no nosso país, atingiu uma visibilidade elevada actualmente, que são os processos RVCC. Para isso, partindo da minha experiência profissional, enquanto formadora num Centro Novas Oportunidades, decidi elaborar o presente documento.

Esta experiência permitiu-me reflectir sobre a minha actividade profissional, fazendo um balanço do próprio processo, evidenciando pontos fortes e os paradoxos existentes.

Palavras-Chave

Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Centro de Novas Oportunidades; Aprendizagem Experiencial; Educação e Formação de Adultos; Referencial de Competências-chave.

Abstract

This study's subject is placed on the Education Sciences / Adult Education filed, namely on the Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC) area, as a part of the Master on Education and Formation of non-Educated Adults and Young men.

Its main objective is to describe the activity of CEPRA's (Car Repairing Professional Center) Centro de Novas Oportunidades CNO (New Opportunities Center), located in Loures, regarding specifically the RVCC procedures at the secondary school level, identifying the difficulties experienced during 2008.

The presented study is organized in three parts: a first theoretical chapter describing the origins and development of the recognition of competencies process; a second one in which I consider and think about my own experience on the education of the adults; and a third one, which is a chapter that intends to characterize the procedures of a CNO (New Opportunities Center)

The aim of this study is to enhance the comprehension of the phenomenon of the RVC process, which is not a new event on the country, but it has nowadays a larger visibility and it is well known in the society. I have used my experience as a trainer on a CNO to pursue this purpose more properly.

I consider that my personal experience in the area has allowed me to better ponder about it, by considering the process itself, understanding its strong points and its paradoxes and weaknesses.

Key Words

Recognition, Validation and Certification Procedures; New Opportunities Centers; Experiential Learning; Adult Education and Training; Key-skills programme.

Invadindo todos os domínios do social, a formação impôs-se como uma espécie de “resposta” , a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise económica.

Ferry, Gilles (1983) in Educação de adultos – Um campo e uma problemática, 1999

Introdução.....	7
1. Enquadramento teórico	9
A educação e formação de adultos: do contexto europeu ao caso português	10
Origem do reconhecimento de adquiridos	21
O reconhecimento de adquiridos no contexto da União Europeia	25
O reconhecimento de adquiridos no contexto da Educação e Formação de Adultos em Portugal	28
2. Narrativa biográfica e reflexiva da minha experiência profissional.....	33
3. O CNO do Centro Profissional de Reparação Automóvel	53
Criação do CEPRA e do Centro Novas Oportunidades	54
Constituição e caracterização da equipa do CNO do CEPRA.....	57
As várias fases do processo RVCC	61
Actividade do CNO ao nível do processo RVCC – Secundário no ano de 2008.....	65
Caracterização da amostra seleccionada	71
Reflexão sobre a leitura dos processos administrativos dos adultos certificados.....	81
4. Considerações Finais	84
5. Referências Bibliográficas	86
6. Índice de Quadros	89
7. Índice de Gráficos.....	90
8. Índice de ilustrações.....	91
9. Anexos.....	92

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Educação e Formação de Adultos e Jovens pouco Escolarizados.

A motivação para a escolha deste tema prende-se com questões pessoais, encontro-me a exercer as funções de formadora de Cultura, Língua e Comunicação num Centro Novas Oportunidades, mas também por questões conjunturais, todos nós assistimos a um aumento exponencial da oferta de formação/educação dirigida a públicos adultos, onde o reconhecimento de adquiridos assume um papel importante.

No decorrer da minha actividade de formadora aconselho sempre os adultos a apostarem na sua formação, ciente dessa necessidade constante, decidi apostar na minha formação, assim, e tendo vontade de aprofundar os meus conhecimentos na área da educação e formação de adultos, decidi realizar o presente Mestrado.

O objectivo do presente estudo é caracterizar a acção desenvolvida pelo Centro Novas Oportunidades do Centro Profissional de Reparação Automóvel (CEPRA) no ano de 2008, ao nível dos processos RVCC – Secundário. Pretendo, desta forma, contribuir para o diagnóstico de dificuldades, tensões e conflitos, apontando soluções.

Este estudo é composto por três capítulos, um primeiro de enquadramento teórico, um segundo onde relato a minha experiência profissional no âmbito da educação e da formação de adultos e um terceiro onde faço uma descrição de um estudo de caso, um Centro Novas Oportunidades, da região de Lisboa.

No primeiro capítulo abordarei um pouco da história da educação e formação de adultos, focando o nosso interesse no reconhecimento de adquiridos por via experimental, desde as suas origens no continente americano até à implementação do Programa Novas Oportunidades em Portugal.

No segundo ponto, darei um testemunho crítico da minha experiência enquanto formadora de Cultura, Língua e Comunicação em vários Centros Novas Oportunidades nos processos RVCC Nível Secundário, mas também da minha experiência enquanto formadora nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de certificação escolar e de dupla certificação (escolar e profissional) enquanto docente e co-docente das áreas de Cidadania e Profissionalidade e Cultura, Língua e Comunicação.

No terceiro e último capítulo, trabalharei sobre um caso prático, onde irei contextualizar, analisar e caracterizar a actividade do Centro Novas Oportunidades do Centro Profissional de Reparação Automóvel, no ano de 2008, ao nível dos processos de RVCC – Nível Secundário, focando os adultos certificados nesse período. Não pretendo com este estudo descrever unicamente as acções, mas diagnosticar dificuldades sentidas no desenvolvimento da actividade do CNO em 2008.

No final do estudo, com as Considerações Finais, pretendo sintetizar o conhecimento advindo do presente estudo, colocando algumas questões que poderão servir de base para futuras investigações.

1. Enquadramento teórico

Introdução

Neste primeiro capítulo procurarei descrever alguns momentos chave da educação e da formação de adultos, dos primórdios dos séculos das luzes até à actualidade – a escolarização da alfabetização de adultos, a contestação ao modelo escolar, a lógica da educação permanente, o paradigma Aprendizagem ao Longo da Vida, a valorização dos saberes adquiridos por via da experiência.

Focarei a atenção no reconhecimento de adquiridos - das suas origens no continente americano, passando pela expansão à Europa, posteriormente preconizadas nas directrizes europeias, focalizando o caso português, desde a criação da Agência Nacional Educação e Formação de Adultos (ANEFA), a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), até à actual Agência Nacional de Qualificação (ANQ) e o Programa Novas Oportunidades.

Serão tratados, em especial, os últimos 60 anos pois, como refere Rui Canário (1999) “A segunda metade do século XX é marcada por uma expansão acelerada da oferta educativa dirigida a públicos adultos”.

Abordar-se-á as contribuições de alguns fundamentos de natureza teórica, como é o caso do movimento educação permanente, das histórias de vida, e o seu contributo para a valorização epistemológica da experiência e posteriormente para o reconhecimento dos saberes adquiridos por via experimental.

Debater-se-á, ainda, as alterações significativas no âmbito dos conceitos, nomeadamente a alteração de noção de qualificação para competência – colectivo vs individual.

Serão trabalhadas, ainda que de uma forma simples, questões relacionadas com a metodologia utilizada neste tipo de processos – histórias de vida, abordagem autobiográfica e o balanço de competências.

A educação e formação de adultos: do contexto europeu ao caso português

Definir um ponto de origem da educação e formação de adultos é impossível, pois como refere Le Goff. “Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos.” (Le Goff, 1996, cit. por Canário, 1999).

Podemos ainda partilhar da opinião de Canário (1999) ao afirmar que “A educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade.”

Todavia, e porque precisamos de balizar alguns factos, “Encarada nesta perspectiva de educação como um processo permanente, a educação de adultos emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes” (Le Goff, 1996, cit. por Canário, 1999).

Deve-se também considerar Santos Silva (1990) que refere que a educação de adultos “começa a ganhar sentido e alguns contornos no decorrer do século XIX, no quadro de dois grandes processos: a formação de sistemas de ensino nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas.”

Resumidamente, “ (...) a educação de adultos desenvolveu-se, após a revolução francesa, durante o século XX, em torno de quatro factos essenciais: o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal” (Terrott (s.d), citado por Canário, 1999).

Segundo Santos Silva (1990) a “parte mais importante das acções em educação de adultos, até praticamente à segunda Guerra Mundial, resulta de iniciativas sociais, não estatais. Conduzidas por ligas, associações, centros, igrejas, sindicatos, organizações directamente políticas ideológicas, são bastante marcadas pela pressão pública no sentido da universalização da “instrução elementar” e pela dimensão da socialização moral e cívica interna, quer dizer, dos respectivos membros e círculos de influência” (Santos Silva, 1990).

Canário (1999), citando Santos Silva (1990) refere que “a emergência histórica da educação de adultos, aparece, a partir do século XIX, associado a dois grandes

processos sociais: por um lado o desenvolvimento de **movimentos sociais de massas** (movimento operário) que estão na raiz da vitalidade da educação popular; por outro lado, o **processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais** que conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade.”

Assim, concluiu-se que até ao século XX a educação de adultos baseou-se na alfabetização e na sociabilização, todavia esta situação altera-se durante o século XX, pois alargam-se as práticas e as ofertas “Nos anos 20, 30 e 40 temos imensos exemplos de práticas educativas vindas de todos os lados e em especial das bases.” (Finger, 2005).

Uma das críticas apontadas, por muitos estudiosos à educação de adultos, com os quais concordo, é que não consegue descolar-se do modelo escolar, situação que já se arrasta há imensos anos, “quer os programas, implementados em certos países europeus, de ensino de “segunda oportunidade”, quer as campanhas de alfabetização lançadas nos anos trinta, sobre o patrocínio da Sociedade das Nações (no contexto, portanto de iniciativas de subordinação de cooperação interestaduais para a paz), são cunhadas pela subordinação ao modelo escolar, quer nos objectivos – “recupera” jovens e adultos penalizados pela inexistência ou fracasso da rede escolar – quer nos métodos – reduzidos à transposição para o campo da educação de adultos conteúdos e métodos de ensino implantados na instrução básica de crianças. (Santos Silva, 1990).

Todavia, é na segunda metade do século XX, com o final da Segunda Guerra Mundial e o início dos “ trinta anos gloriosos”, que se observa uma execução sistemática da educação e formação de adultos, alargando-se as práticas e os públicos.

É também neste período, de forte explosão das práticas educativas dirigidas a adultos, que se assiste à “visibilidade” dos processos educativos não formais, estes correspondem a um fenómeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas (Canário, 2007) e que se irá afirmar, progressivamente, até à actualidade.

Estas medidas erigidas depois da Segunda Guerra Mundial, apesar de mais descentralizadas não conseguem alterar as linhas de acção que vinham seguindo desde o início do século e assim “Essas ofertas educativas, de iniciativa estatal e de organismos internacionais, foram sobretudo, centradas na promoção da

alfabetização.” (Canário, 1999), como facilmente poderemos reduzir, essa alfabetização era para as classes mais pobres e desfavorecidas.

Tal como tinha acontecido no final da Primeira Guerra Mundial, com as campanhas lançadas pela Sociedade das Nações, “Em 1949, realizou-se na Dinamarca (Elseneur) a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, sob os auspícios da Unesco¹ (...)” (Canário, 1999), segundo Bhola (1989), citado em Canário (1999), “nesta conferência enfatizou-se a vertente cívica, consequência da situação pós guerra, a educação de adultos assumiria assim “ o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura global (...)”.

Como facilmente se compreenderá, pelo aumento do nível de escolaridade e pela própria recuperação da Europa no pós-guerra, e mais tarde com a constituição da CEE, a alfabetização irá deslocar-se para os países do Terceiro Mundo, focalizando a promoção do desenvolvimento económico, segundo Bhola (1989), citado por Canário (1999) “ (...) o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo”.

Seguindo este raciocínio também se compreende que os objectivos de instituições, como é o caso o da Unesco, mudem de, numa primeira fase alfabetização de adultos, para, numa segunda fase (anos 70), responsabilizar-se pela criação do movimento Educação Permanente, assentando na valorização da pessoa humana.

Podemos concluir que, no início da segunda metade do século XX, dá-se uma mudança radical no panorama da educação de adultos, pois assistimos a uma diversificação das práticas de educação de adultos, nomeadamente as diferenciações de práticas em países desenvolvidos e em países do chamado Terceiro Mundo – assistimos às tentativas de erradicação da alfabetização (com a educação de segunda oportunidade); ao desenvolvimento e alargamento da formação profissional, aos projectos de desenvolvimento local e a animação sociocultural. Esta diversidade de práticas traz consigo a variedade das instituições educadoras e amplia o perfil do profissional, perdendo ambos - a escola e o professor, o seu carácter monopolizador, mas continuando com um papel muito importante, nomeadamente, enquanto modelo.

O referido movimento Educação Permanente assume um papel muito importante e origina uma viragem na história da educação e formação de adultos, nomeadamente

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

com o Relatório Faure (1972), com a introdução de conceitos como “aprender a ser”, uma confrontação entre a acumulação de conhecimentos e a transformação do próprio conhecimento, que teria lugar em todas as idades. Abandona-se a associação directa de educação de adultos à alfabetização, ao modelo escolar e a uma oportunidade de segunda, assim, “ [Encarando a educação] como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a construção da pessoa”, a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas.” (Canário, 1999) – há uma efectiva valorização dos níveis de acção educativa não formal e informal.

Segundo Canário (2006) os processos educativos **formais** têm como modelo o ensino dispensado na escola, o ensino **não formal** é marcado pela flexibilização de horários, programas e locais, pelo carácter voluntário, sendo pensado para públicos específicos sem preocupações de certificação, por último, os processos **informais** correspondem a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não sejam organizadas ou premeditadas.

O desempenho e a contribuição deste organismo é identificado e louvado por vários autores “A Unesco (...) começou em Paris, a partir dos anos 60/70, a fazer um esforço único e particular no domínio da educação de adultos. É importante (...) [porque] diferentes práticas foram reunidas e codificadas, escritas e promovidas por uma organização internacional com todo o poder simbólico que encarna.” (Finger, 2005). A Unesco associará a educação permanente à valorização da pessoa, mas também que essa valorização trará o aumento do conhecimento técnico e científico de modo a poder aumentar a qualidade de vida e a convivência entre os homens. Portanto, a educação permanente assume-se, para a Unesco, como uma estratégia de chegar ao bem comum, valorizando o papel de cada indivíduo nesse objectivo.

Concluindo, na segunda metade do século XX, principalmente depois dos anos 60, a educação de adultos cresce, aumenta e ramifica-se, no geral, assistimos a uma contestação do modelo escolar e a uma autonomia da educação de adultos, deixando de estar subordinada à acumulação de conhecimentos mas direccionada para o indivíduo e para o saber ser.

Poderemos confirmar em Canário (1999) “A expansão acelerada da educação de adultos, no período subsequente à guerra (...) é acompanhada por um processo de

diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade”.

Em síntese, na segunda metade do século XX dá-se uma mudança radical no panorama da educação de adultos, pois assistimos a uma diversificação das práticas de educação de adultos, nomeadamente, as diferenciações de práticas em países desenvolvidos e em países do chamado Terceiro Mundo – assistimos às tentativas de erradicação do analfabetismo (com a educação de segunda oportunidade); ao desenvolvimento e alargamento da formação profissional, aos projectos de desenvolvimento local e a animação sociocultural, por outro lado também podemos apontar como sendo um período que marca o final da hegemonia da escola, assumindo-se que há outras instituições de carácter educativo (é um período de crítica feroz ao modelo escolar). Paralelamente, dá-se o alargamento do conceito da profissão de educador e valoriza-se a experiência do adulto e a formação informal/experiencial.

Nos anos 90 e centrando-nos no contexto da União Europeia², a educação será fortemente influenciada por visões europeístas, visando acções comunitárias e tendo em consideração aspectos de competitividade e economicistas – dá-se a alteração do paradigma Educação Permanente para Aprendizagem ao Longo da Vida.

Um dos momentos importantes foi a divulgação do Livro Branco sobre a Educação e a Formação, Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva”, lançado pela Comissão Europeia em finais de 1995, que é um documento chave da “acção comunitária com vista à análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e formação” (Pires, 2002), que são assumidas como um factor de aumento da competitividade económica e do acesso ao emprego e ainda como um factor importante de combate à exclusão social.

Desde então “ (...) identificar, reconhecer, transferir e acumular conhecimentos e competências adquiridas em diversos contextos, incluindo o reconhecimento de aprendizagens informais, é considerada central no quadro actual da Educação e Formação de Adultos.” (Umbelino, 2006).

Esta alteração de conceitos e de perspectivas (Educação Permanente/Aprendizagem ao Longo da Vida), fruto da rápida alteração vivida nos anos 90 (científica, tecnológica)

² A transformação da Comunidade Económica Europeia em União Europeia traz alterações ao nível político, legislativo, económico e educacional, entre outras.

traz consequências, nomeadamente na formação e no uso dos conceitos qualificação versus competência. Segundo Alcoforado (2000), citado em Umbelino (2006), a qualificação do trabalhador revelar-se-ia inadequada face a “sistemas de empregos marcados pela mudança e incerteza”, pois o diploma, “ (...) qualificação obtida no contexto de uma organização educativa ou formativa pouco adaptada aos conhecimentos e capacidades exigidas pelas mutações tecnológicas e novas organizações de trabalho (...)” não permitiria atestar a validação de saberes adquiridos por experiência. É como resposta a este problema que surge o conceito competência. (Alcoforado, 2000, citado por Umbelino, 2006).

Em termos teóricos gostaríamos de referir, com base no estudo de Pires (2000) os contributos de variados autores, de diferentes áreas, para a compreensão dos processos de aprendizagem de adultos como processos articulados com a experiência, com a reflexão, com o significado da aprendizagem e com o desenvolvimento total da pessoa:

Jonh Dewey – através da introdução de uma nova linha de pensamento, a educação progressista; a definição do conceito aprendizagem experiencial e a valorização do pensamento reflexivo;

Carl Rogers – colocando o sujeito no centro da aprendizagem, a valorização da aprendizagem significativa, a valorização da experiência na aprendizagem dos adultos, e o questionamento sobre a finalidade e os objectivos atribuídos à educação;

Malcom Knowles – com o seu modelo andragógico (aprendizagem dos adultos), por oposição ao modelo pedagógico;

Paulo Freire – através do seu conceito de “conscientização”, da sua concepção de educação com potencial libertador e a importância atribuída à reflexão sobre a experiência;

Jack Mezirow – com os seus conceitos de atribuição de sentido, de transformação de perspectivas, de reflexividade crítica, e a entendimento de aprendizagem como um processo transformador e emancipatório.

No **contexto nacional** acompanharam-se as tendências que se viviam noutros países, ajustadas à realidade portuguesa, tendo como grandes linhas o final do regime monárquico e a implantação da República, o Estado Novo, o período pós-

revolucionário e a integração na União Europeia, acompanhando, servindo ou contestando regimes, ideologias e políticas.

Seguindo, esta linha de raciocínio “ (...) poderíamos remontar a meados do século XIX para localizar iniciativas, então conduzidas por um grupo de intelectuais e algumas associações operárias e orientadas por uma filosofia de promoção da instrução elementar e da socialização moral e cívica. As acções crescentemente realizadas, conforme ia o século declinando, foram, em regra, combinando esses dois vectores de difusão das aquisições básicas de leitura, escrita e cálculo, e de propaganda e formação doutrinária, por via de métodos tão diversos como palestras, bibliotecas, aulas nocturnas, iniciativas recreativas, etc.” (R. Carvalho, 1986, cit. por A. Santos Silva, 1990).

Todavia, estas iniciativas continuadas depois da queda da Monarquia e com a implantação da República, foram travadas durante o Estado Novo. Como refere Santos Silva (1990) “foi uma das muitas “involuções” produzidas pelo Estado Novo, (...) o salazarismo interrompeu as iniciativas estatais de instrução popular, destruindo o modelo republicano de desenvolvimento “vertical” do ensino primário e a sua bandeira doutrinária da instrução popular. No período assinalado, dá-se como excepção a Campanha Nacional de Educação de Adultos entre 1953 e 1956, sob a direcção autoritária e em obediência ao modelo de extensão escolar.”

No período do Estado Novo temos a salientar não a aposta no ensino e formação de adultos mas “(...) sobretudo nos anos 60, (...), [n]o aumento explosivo da procura da escolaridade pós-primária. A política educativa marcelista, centrada no aumento da escolaridade obrigatória e na qualificação escolar de tipo médio e superior, produz apenas medidas de educação de segunda oportunidade, com a reestruturação, nuns casos, e o lançamento, noutros, de cursos escolares nocturnos.” (Santos Silva 1990)

Em Portugal, nos anos 70 [1971] foi criada a DGEP (Direcção Geral de Educação Permanente), mais tarde (DGEA) Direcção Geral de Educação de Adultos e mais tarde DGEE (Direcção Geral de Extensão Educativa) (Canário, 1999).

Assim, foi preciso esperar pelo fim do regime para assistirmos a uma alteração no panorama da educação e formação de adultos em Portugal. “ (...) imediatamente posterior ao 25 de Abril (1974 - 1976) (...), a educação de adultos foi estruturada por uma orientação estratégica que se propunha valorizar, apoiar e estimular as

manifestações de cultura popular, a partir de iniciativas de base (Melo e Benavente, 1978, cit. por Canário, 1999).

Com o 25 de Abril dá-se um “mergulho vertiginoso nas actividades da educação popular” (Santos Silva, 1990), todo este movimento é contextualizado por todas as alterações que o país estava a viver.

Sobre este período atípico no panorama da educação portuguesa poderemos referir que durante um curto período a educação de adultos fica “associada a lógicas de intervenção típicas da educação popular, baseadas em dinâmicas participativas e num activismo socioeducativo que se traduziu numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade” (Lima, 2005).

Este período, interessante e único na história de Portugal é caracterizado, em parte, pelo facto das acções terem partido do local e das comunidades, sendo de destacar “as associações populares, (...) retomando uma tradição portuguesa longamente interrompida pelo Estado Novo, seja, criando novas associações ou grupos (...)” (Lima, 2005)

Não poderemos deixar de referir que estas acções populares têm uma ligação ao poder central, assim há a salientar a importância da Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), no período de 75/76, com o director geral Alberto Melo, com Ana Benavente como colaboradora, que possibilitou não a adopção de “campanhas massivas de alfabetização”³ mas sim uma visão única para a Educação em Portugal.

Como nos refere Lima (2005), a DGEP não só apoiava as acções das associações de educação popular como criava parcerias, reconhecendo a importância das iniciativas locais e rejeitando acções agressivas. A título de exemplo, em Julho de 1976 “a DGEP mantinha relações com cerca de meio milhar de associações” (Lima, 1999, cit. Melo & Benavente, 1978).

Como facilmente poderemos reflectir, com o final do período revolucionário e entrando na “estabilidade” política, o Estado irá tentar reorganizar e centralizar toda a Educação, através do Ministério da Educação, assim, no final da década de 70, assistimos, no que concerne à educação de adultos, à tentativa de criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos.

³ Sobre este assunto poderemos consultar Santos Silva (1990) Educação e Formação de Adultos; mas também Melo e Benavente (1978), Educação Popular em Portugal 1974-1976.

Paralelamente, e devido à referida centralização, a DGEP foi incumbida da concepção da PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos) que, segundo as palavras de Alberto Melo reuniria “todas as condições necessárias e suficientes para (...) se desenvolver uma prática inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (Melo⁴, cit. Silva 1999). Mas, como refere Lima (2005), o PNAEBA “cedo ficou aquém das metas nele estabelecidas, ainda quando a sua concepção global contivesse elementos com elevado potencial socioeducativo, buscando articulações entre lógicas estatais e lógicas comunitárias e associativas (...) em meados da década de 1980, um importante relatório da Direcção Geral de Educação de Adultos⁵ (Portugal, 1986), revelava dados que permitiam concluir que aquele Plano havia sido abandonado e que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes.”

Santos Silva (1999) refere, inclusive, que este plano não arrancou e limitou-se a ser “um ponto de situação” não se realizando a programação planeada.

Nos anos 80 colocaram-se de lado os resquícios das práticas de educação popular e da educação de base, incluindo a alfabetização, vários foram os factores, assumindo um papel importante a entrada de Portugal na CEE (1986), onde este ideal de educação não se coadunava, de forma alguma, com os ideais vindos da Europa.

A partir deste momento poderemos analisar a situação tendo como período o governo PSD, de 1986 a 1995, onde assistimos à tentativa de modernização do país pelo desenvolvimento de infra-estruturas, pela modernização dos serviços e da gestão pública, pelo desenvolvimento da economia do país, tornando-o mais competitivo e moderno, e para tal concretiza-se a aposta na formação profissional. Salienta-se a anterior criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional em 1979, onde se dá a união entre a formação e o trabalho.

Paralelamente, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que reintegra e normaliza a educação de adultos na Escola, através do Ensino Recorrente

Esta inclusão no modelo escolar, como Silva (1999) refere, “nos anos 80 as iniciativas estatais apostaram em programas de alfabetização e de educação de segunda

⁴ In Melo, Alberto, 1981 Educação de Adultos: Conceitos e práticas, in Manuela Silva em Isabel Tame, (coords), Sistema de Ensino Em Portugal, Lisboa, Gulbenkian: 355 - 382

⁵ A DGEP alterou o nome para Direcção Geral de Educação de Adultos

oportunidade, vinculados ao modelo escolar”, vêm a falhar no seu objectivo e, ainda hoje, passados vinte anos, tenho testemunhos sobre a inadaptação desse modelo à vida e ao quotidiano dos portugueses⁶.

Gostaria só de referir que, segundo Lima (2005), muitas das instituições e associações ligadas à educação popular e educação de base, mantiveram algumas actividades, sem financiamentos públicos e sem o enquadramento em programas de educação, outras foram-se convertendo em instituições particulares de solidariedade social, prestando serviços de índole social.

Como foi referido acima, a entrada de Portugal na CEE (1986) é uma altura que todo o discurso muda, ou seja, a Europa representava a evolução, o moderno e a economia competitiva, Portugal e aos seus cidadãos tinham que se adaptar a esse modelo. É interessante verificar que até toda terminologia utilizada se altera.

Estamos na época do PRODEP (Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação em Portugal), este irá ser vocacionado para o Ensino Recorrente, mas também para a formação profissional de forma a colmatar lacunas na qualificação da mão-de-obra e de modernização económica.

No final da década de 90, salientamos só o documento referido por Lima (2005), realizado por uma equipa nomeada pelo Secretário de Estado da Educação e da Inovação e coordenada por Alberto Melo, onde se reconhece a “urgência do desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos, descentralizada e apontando para a criação de uma “estrutura organizativa” – Agência Nacional de Educação de Adultos⁷ (ANEFA).

A ANEFA foi criada em 1999 para conceber metodologias, programas, projectos e iniciativas no domínio da educação de adultos.

A acção da ANEFA é um tema que será desenvolvido num próximo ponto, todavia gostaria de reproduzir a análise de Lima (2005) que refere os paradoxos entre a

⁶ Actualmente quando os adultos se inscrevem no CNO, onde me encontro a trabalhar, devem referir o seu percurso académico e as razões do abandono escolar. Quando analisei os processos dos alunos certificados no ano de 2008 pude confirmar que muitos deles tinham frequentado o Ensino Nocturno mas não terminaram devido à carga horária diária, à distância entre a escola e a sua residência, mesmo por inadaptação ao modelo, entre outras.

⁷ Sobre a ANEFA desenvolveremos no capítulo *O reconhecimento de adquiridos no contexto da Educação e Formação de Adultos em Portugal*

“ANEFA imaginada e a ANEFA concretizada”, salientando as suas “limitações originais”.

A actividade temporal da ANEFA foi curta, acabando por ser extinta, dando lugar à Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) – criada pelo Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro.

Com a criação deste novo organismo a lógica de educação e de formação de adultos é colocada definitivamente (pelo menos até à actualidade) na empregabilidade, na produtividade e na competitividade económica, apresentando-se assim, a formação profissional e a qualificação dos recursos humanos, como a “salvação” para um país Europeu, mas com baixos índices de qualificações e que lhe permitirá chegar ao nível dos outros países.

Chegamos, nesta viagem, à actualidade e à criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), criada pelo Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, substituindo a DGFV. O termo educação e formação (que compunham o nome da ANEFA ou da DGFV) desaparecem dando lugar à qualificação.

A história da educação e formação de adultos é deveras interessante, quase que poderíamos dizer, irónica, pois nasceu de movimentos associativos, de reivindicações de massas e de acções estatais, com intuitos de uniformizar e garantir igualdade de direitos e de condições acesso a todos, mas, actualmente, é um campo competitivo, onde reina uma guerra silenciosa entre quem é mais qualificado e onde assistimos a “uma corrida contínua ao armamento” (formações).

Paralelamente, é fruto de uma reivindicação de direitos e tornou-se numa obrigação e da responsabilidade do indivíduo, sentindo-se, actualmente, que é um compromisso para a vida.

Não poderíamos estar mais de acordo com Lima (2005) “ (...) a educação de adultos vem sendo transformada num capítulo de Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de vantagens competitivas no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica.”

Perante a actualidade que vivemos, a sociedade do conhecimento, a mundialização da economia e a evolução tecnológica e científica, questiono-me se seria possível outra forma de construir a Educação e a Formação de Adultos?

Origem do reconhecimento de adquiridos

Um dos originários momentos de reconhecimento de adquiridos dá-se no final da Segunda Guerra Mundial, com o regresso dos jovens militares americanos, que desejavam retomar os estudos ou ingressar no mercado de trabalho, contudo, com a ocupação parcial do mercado de trabalho por parte da população feminina, o prosseguimento de estudos parecia uma solução, todavia, os veteranos recusavam retomar os estudos onde os haviam abandonado, consideravam que haviam adquirido conhecimentos (escolares e profissionais) durante a sua vida militar, que não eram reconhecidos pelas instituições educativas ou pelas empresas. Assim, e perante a pressão desta camada da sociedade, as autoridades educativas americanas criaram mecanismos de forma a considerar as aprendizagens realizadas durante a experiência vivida na guerra (Canário, 2006).

É de referir, também, um segundo momento (finais dos Anos Sessenta), desta vez no Canadá, no Quebec, e associado ao movimento feminista, que “no quadro de uma política de democratização de acesso ao ensino superior”, este movimento bateu-se na defesa da valorização das actividades tradicionais das mulheres com percursos escolares curtos, não fazendo depender, apenas, dos diplomas o acesso às universidades” (Canário, 1999).

Existiu, assim, uma pressão para que fossem reconhecidas determinadas competências às domésticas, adquiridas através da organização e gestão do lar, considerando que gerir a casa e o orçamento familiar, era similar à gestão de uma pequena ou micro empresa.

Esta prática irá alastrar-se a vários países, nomeadamente, poderemos verificar que a valorização da actividade doméstica de dona de casa, viria a contribuir para que, nos anos 70, em França, se viessem a conceber processos de formação para mulheres que passaram do estatuto de “domésticas” para o estatuto de “chefes de pequenas empresas”.

Segundo Rui Canário (1999), “O reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem.”

A partir dos anos 70 há uma expansão para a Europa, em países como a Reino Unido, França, Irlanda ou Alemanha, mas também para fora da Europa – Austrália. Segundo Ana Luísa Pires (2002), as principais experiências neste domínio foram desenvolvidas em meio académico ou meio profissional.

Como já foi referido, nos anos 70, o movimento Educação Permanente, da responsabilidade da UNESCO, valorizando a pessoa, o *aprender a ser*, encarando a aprendizagem como algo global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares, contribuiu para o desenvolvimento deste tipo de práticas.

Paralelamente a este movimento, surgem no seio das ciências da educação, nomeadamente, na sua vertente de “pedagogia científica”, mudanças de paradigmas, uma dessas alterações tem a ver com a questão de “como se formam os adultos?”, como refere Canário (1999), é desta questão que emerge a corrente *histórias de vida*, que se tornam, simultaneamente, instrumentos de investigação e de intervenção.

É uma alteração significativa a introdução de práticas autobiográficas na educação de adultos, pois “apreende o adulto na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender” (Canário, 1999, cit. Dominicé, 1996).

Devemos também referir o movimento de valorização da educação não formal, traduzido na teorização e prática da animação cultural.

Como podemos verificar várias são as contribuições para o desenvolvimento deste tipo de práticas – Educação Permanente, Histórias de Vida ou Animação Cultural.

Em termos teóricos poderemos apresentar a contribuição “No campo francófono, (...) [de] autores como Pineau, Dominicé ou Josso com uma produção teórica importante no domínio das abordagens biográfica. Estes diferentes autores têm em comum no plano científico, uma contribuição importante para conferir ao sujeito e à sua subjectividade um estatuto epistemológico. Esta contribuição, é importante sublinhá-lo, é construída em confronto com as perspectivas dominantes de cariz positivista” (Canário, 2006).

Para além do que já foi referido, o reconhecimento de adquiridos experienciais é tributário, pela positiva, de três grandes correntes no campo das ciências humanas:

- 1) da Escola Alemã (de uma tradição compreensiva do social), prosseguida e reactualizada pela Escola Sociológica de Chicago, que se traduz pela forte valorização da subjectividade humana na compreensão do social

- 2) o Construtivismo psicológico, em especial dos trabalhos de Piaget;
- 3) a chamada Educação Experiencial que tem como autores de referência Kolb (o ciclo de aprendizagem experiencial) , Dewey (relação entre a investigação e a acção), Schon (reflexão na acção)

A conjugação de todos estes factores, mas principalmente a valorização da experiência enquanto factor determinante para a aquisição de conhecimento, criaram condições para que a prática de reconhecimento de adquiridos viesse a ser executada um pouco por todo o mundo, tornando-a um eixo central nas políticas de educação/aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente, no contexto europeu.

As metodologias destes procedimentos são variadas, as mais comuns são os dossiers/portefólios, as entrevistas, os exames e as autobiografias, muitas das vezes existem combinações e junções destes instrumentos (Pires, 2002).

Segundo a autora Ana Luísa Pires, os procedimentos mais adequados são aqueles que privilegiam a singularidade do sujeito, a individualidade e respeitem um processo personalizado (Pires, 2002).

Outro aspecto a considerar no reconhecimento de adquiridos é o chamado Balanço de Competências, que, segundo Imaginário (1997) “é um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa, que o queira fazer, conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida (...) [faz um] apelo à reflexão sobre as experiências passadas, permitindo reavivar e descobrir competências esquecidas, escondidas e desvalorizadas.”

Josso (1989), citada em Umbelino (2006), refere que “ A abordagem (auto) biográfica permite interrogar as representações, os saber-fazer e os referenciais que servem para descrever e compreender o sujeito e o seu ambiente humano e natural.” Segundo as autoras, a experiência não é, só por si, uma aprendizagem, mas a sua explicitação (objecto da abordagem autobiográfica) pode transformar-se numa ocasião formativa, ao levar o sujeito a questionar-se sobre a sua relação com o saber e consigo mesmo.

Segundo Pires (2002) e Farzard & Paivandi (2000) citados por Umbelino (2006) as vantagens e as potencialidades destes dispositivos são enormes: permitem ligações entre aprendizagens anteriores e posteriores; individualiza a formação; valoriza os processos auto-formativos; favorece o auto-conhecimento do sujeito; permite encurtar

percursos formativos, favorecem o acesso/mobilidade a outros percursos formativos; potencia a aquisição de novas competências; favorece a mobilidade profissional, principalmente, aos adultos mais fragilizados do ponto de vista educativo.

No que diz respeito aos pontos críticos destes sistemas, Pires (2002) refere a “(...) insuficiente estabilização das metodologias e das técnicas, as fragilidades inerentes às construções dos referenciais (articuladas com a relevância e actualização dos saberes e das competências), a rigidez ao nível da estrutura dos sistemas (relacionada com a flexibilidade e coerência interna), a inadequação dos técnicos intervenientes no processo (particularmente a formação).”

Concluindo, o reconhecimento de adquiridos surgiu de uma reivindicação mas tendo em conta as políticas actuais, concordamos com a ideia de Canário (2005) ao afirmar que o reconhecimento de competências nasce de uma noção humanista mas caminhou para uma perspectiva de gestão dos recursos humanos.

O reconhecimento de adquiridos no contexto da União Europeia

A União Europeia (ex: Comunidade Económica Europeia), nasceu de uma união económica entre os países, todavia, com o passar dos anos essa união tende a alastrar-se a outros domínios de actividades – segurança, trabalho, educação, legislação, saúde, entre outros.

Assim se compreende que actualmente deixe de haver políticas educativas nacionais e passe a haver políticas educativas europeias, parece-me de todo importante deixar esta ideia bem clara, pois muitas vezes, ouvimos nos discursos políticos algumas afirmações que parecem situar a autoria de tais acções no contexto nacional quando elas são o resultado de metas e obrigações emanadas por “Bruxelas”.

Actualmente, na União Europeia o reconhecimento de adquiridos é uma realidade na maioria dos países que a compõem. A actualidade que vivemos em Portugal (RVCC) é o resultado de um longo caminho que foi iniciado nos anos 90, desde então que os sistemas e dispositivos de RVC estão na agenda e no discurso político europeu.

Um documento essencial foi o Livro Branco sobre a Educação e a Formação (1995), elaborado pela Comissão Europeia, que tinha como intuito ser aplicado à escala europeia, contém referências a esta prática do RVC, e onde, segundo Luísa Pires (2002), é sugerido um “cartão pessoal de competências” onde possam ser registadas as competências e conhecimentos fundamentais, como as línguas e a informática, ou conhecimentos técnicos validados pelas empresas. De salientar, também, que no Livro diz o seguinte “(...) um sistema deste tipo [RVCC] permitiria introduzir maior grau de autonomia individual na construção de uma qualificação. Fará renascer o gosto pela formação naqueles que não querem ou não podem integrar-se num sistema de ensino clássico”.

Interessante verificar-se que num dos primeiros documentos, sobre a implementação de um sistema de reconhecimento venha já referido que este deve despoletar a formação contínua, e sublinha a responsabilidade do indivíduo pela sua formação.

Cinco anos depois, com a realização do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000 surge o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), também da responsabilidade da Comissão Europeia, onde, podemos ler o seguinte:

“As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Por conseguinte, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se.” Uma das suas seis mensagens refere-se, em específico, ao reconhecimento de competências quando diz o seguinte:

“Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem

Objectivo: Melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal.

(...) O reconhecimento explícito – seja qual for a forma que assuma – é um meio eficaz de motivar os "aprendentes não tradicionais", bem como todos aqueles indivíduos que, por razões de desemprego, responsabilidades familiares ou doença, estiveram por algum tempo afastados do mercado de trabalho. Igualmente importantes são as formas inovadoras de certificação da aprendizagem não-formal para o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão.”

Neste documento está clara a ideia de aprendizagem em contextos não formais e a necessidade de validar e certificar essas aprendizagens para o mercado de trabalho, tendo em consideração a qualificação versus competitividade.

A partir do *Memorando* foram surgindo outros documentos, nomeadamente, como refere Ana Luísa Pires (2002), o relatório “The concrete future objectives of education systemns”, publicado no início de 2001, ou a comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” publicada no final do mesmo ano. Com a análise destes documentos, em especial o Memorando, ficam claras as motivações que levam à implementação destes processos, ou seja, a certificação de experiências tem como intuito principal qualificação para o mercado de trabalho, tendo por base uma visão de concorrência a outros mercados.

Podemos confirmar que, no caso português, os sistemas de educação e formação entraram em profunda alteração, conforme é recomendado no documento e,

efectivamente, adaptaram-se às recomendações – os Centros RVCC já haviam sido criados, mas é a partir desta data que se dá o alargamento pelo país.

Esta visão economicista da educação vem a pôr fim ao conceito vigente nos anos 70 de Educação Permanente, de carácter mais humanista, onde a educação é “um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a ‘construção’ da pessoa” (Canário 1999).

Assim se compreende que surjam as noções e as políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida, que visam a adaptação tecnológica do indivíduo e estejam integradas na Estratégia Europeia de Emprego, com uma clara visão economicista.

O programa Novas Oportunidades é a concretização plena destes ideais e destas políticas, basta uma simples análise/leitura dos Referenciais (EFA e RVCC Secundário) para perceber o peso da actividade profissional e da “profissionalidade”, da obrigatoriedade à adaptação tecnológica e o fomento da competitividade. Todavia, também poderemos analisar nos referenciais, e esta ideia vinha já sendo desenvolvida desde o Livro Branco, uma constante preocupação de tornar o indivíduo autónomo, apto, inserido socialmente, capaz de manusear a sua empregabilidade e de procurar a sua realização profissional.

O reconhecimento de adquiridos no contexto da Educação e Formação de Adultos em Portugal

Na realidade portuguesa o fenómeno de reconhecimento de competência é bastante recente, a própria educação e formação de adultos passou, durante anos, quase que marginalizada e vítima da alternância de políticas educativas, assim se compreende que a “Lei de Bases de 1986, documento chave na história da educação portuguesa [seja] particularmente omissa no que diz respeito à educação e formação de adultos (Canário, 2007).

Todavia, encontramos no documento referido como sendo um dos seus objectivos organizativos “Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos; (...)”.

Neste documento o sistema de ensino português compreende a educação pré-escolar, educação escolar, e educação extra-escolar, esta última “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (...) a educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimimento da sua carência. (...) a educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.”

O Ensino Recorrente é referenciado como uma das “**Modalidades especiais de educação escolar**”, ao lado da educação especial, da formação profissional, do ensino a distância e do ensino português no estrangeiro.

O Ensino Recorrente é “para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário” ou que “não tiveram oportunidade de

se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo.”

Perante este voto de esquecimento compreende-se que a “Comissão de Reforma do Sistema Educativo [encarregue] um grupo de pessoas para realizarem um Relatório sobre a *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, apresentado em 1988 (Canário, 2007).

Segundo o mesmo autor, as ideias principais deste relatório são: as modalidades educativas não devem ser exclusivas da escola; há culturas locais e iniciativas locais importantes; há necessidade de projectos educativos dentro da própria sociedade (Canário, 2007).

Este importante e histórico relatório declara que “a acção educativa se deve realizar em vários locais fora do contexto escolar como o local de residência, no seio da família, em ambiente de trabalho ou nas organizações colectivas” (Canário, 2007).

Todavia a própria Lei de Bases já propunha, quando, referindo-se à educação extra-escolar, diz “ (...) podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos (...) Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de país, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.”

O documento propõe que seja criado um “*Plano de emergência com o objectivo específico de melhorar a qualificação dos portugueses*” (Canário, 2007). No que concerne ao reconhecimento de adquiridos concretamente, no contexto nacional, podemos referir alguns processos de certificação de competências, nomeadamente o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) – estabelecido em 1992, que certifica competência profissionais adquiridas em diversos contextos para obtenção do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) – exemplo, motoristas de táxi e formadores.

O SNCP “(...) [tem] como objectivo implementar a certificação profissional dos trabalhadores, qualquer que seja a via de obtenção das qualificações – formação, experiência profissional ou equivalência de títulos obtidos noutros países – por forma a

responder às exigências do livre circulação das pessoas na U.E, e contribuir para a transparência das qualificações” (Pires, 2002).

Conforme refere a autora Ana Luísa Pires, o IEFP, para além da sua actividade enquanto entidade certificadora desenvolvida no SNCP, desenvolve processos de certificação pela via da experiência profissional, enquanto entidade formadora, exemplo são os profissionais de serviços pessoais (exemplo, penteado e estética), mas também procede a reconhecimento de competências adquiridas pela via da experiência para fins de posicionamento em percursos formativos qualificantes.

Também de referir, e este em termos académicos, o antigo exame “Ad Hoc” que permitia, com a realização de um exame, o reconhecimento de conhecimentos escolares, adquiridas em contextos vários (neste caso específico nem era dada importância ao contexto de aquisição dos conhecimentos).

Um dos momentos-chave do reconhecimento de adquirido é a criação, sob a dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, da ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (1999) – criada através Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, tendo como objectivo fomentar e promover a educação e a formação ao longo da vida.

A ANEFA “instituiu procedimentos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no quadro de uma política dirigida a públicos muito pouco escolarizados” (Canário, 2006).

Em Novembro de 2000 foram criados os primeiros Centros (em observação), possibilitando a definição e conceptualização de todo o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, traduzido na Portaria em Setembro de 2001 (Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

Foram então implementados os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC). Numa primeira fase foram seis as entidades que aderiram a este projecto, aceitando promover um Centro RVCC sob observação. No final de 2001, a rede nacional de Centros RVCC era já composta por vinte e duas entidades públicas e privadas de natureza diversa.

De facto, o sistema nacional de RVCC tem vindo a mobilizar, de forma surpreendente, uma grande quantidade e diversidade de entidades e pessoas dos mais variados quadrantes.

A ANEFA assumiu-se como um serviço da Administração Pública moderno, de cariz descentralizador que ajudou e apoiou as entidades no terreno a chegar mais perto das pessoas, a promover os seus níveis de motivação para a aprendizagem. Neste sentido, para além da criação do Sistema de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens dos adultos, implementou cursos de Educação e Formação de Adultos, as acções Saber+ e trabalhou no desenvolvimento de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para adultos – nomeadamente, os referenciais de Competências-chave, os Centros RVCC e os protocolos com várias instituições.

O sistema de Reconhecimento, Validação, e Certificação de Competências, dirigia-se a adultos pouco escolarizados e qualificados, permitindo-lhes uma equivalência ao 1º, 2º ou 3º do Ciclo do Ensino Básico, através do reconhecimento de adquiridos. Neste processo é solicitado ao adulto que reflecta sobre o seu percurso de vida, as experiências vividas (pessoais ou profissionais) que lhe tenham permitido adquirir conhecimentos, para seguidamente serem certificadas.

A ANEFA foi extinta e substituída pela DGFV – orientada para promover a articulação entre a educação/formação e o mercado de trabalho, (Canário, 2002), podemos dizer, seguindo as directrizes europeias de educação e formação para a empregabilidade, ficando sobre a sua orientação os CRVCC.

A ANQ foi criada através do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, foi determinado que a Direcção-Geral da Formação Vocacional fosse objecto de reestruturação, passando a designar-se Agência Nacional para a Qualificação, I. P., sob a tutela e superintendência conjuntas dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e emprego e formação profissional.

De acordo com a reestruturação promovida pelo PRACE (Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado), a Direcção-Geral de Formação Vocacional, que integrava os serviços centrais do Ministério da Educação, constituiu-se como instituto público de administração indirecta do Estado, passando a designar-se como Agência Nacional para a Qualificação. A esta agência, com tutela conjunta dos

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, cabe coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos, bem como assegurar o desenvolvimento do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Com a Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro dá-se “O alargamento do processo de RVCC ao nível secundário [que] terá início a partir de Janeiro de 2007 no âmbito dos centros RVCC que vierem a ser designados para o efeito.” E dá-se uma alteração de terminologia, os CRVCC são designados por Centros Novas Oportunidades (CNO).

Desde então os Centros Novas Oportunidades não têm parado de abrir um pouco por todo país, e neste momento o número já ronda as cinco centenas.

Quer se concorde ou não com o trabalho desenvolvido nos centros RVCC, e mais recentemente nos Centros Novas Oportunidades, principalmente este últimos, vieram a alterar por completo o panorama da educação e da formação de adultos, a adesão do público português ao RVCC é um facto.

2. Narrativa biográfica e reflexiva da minha experiência profissional

Iniciei a minha actividade profissional, enquanto formadora/tutora na área de Cultura, Língua e Comunicação, no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Secundário, no ano de 2007, num Centro Novas Oportunidades pertencente à rede do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), no concelho de Cascais.

Na altura não possuía qualquer experiência na área da formação, era licenciada em História (2003) e possuía a Licenciatura em Ramo de Formação Educacional em História (2005), ambas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

O segundo diploma proporcionou-me uma vertente teórica com disciplinas como Didáctica da História, Teoria Curricular, Teoria da Educação, História da Educação, Psicologia Educacional, Didáctica e Conteúdos Programáticos em História, e uma vertente prática, com a realização de um estágio pedagógico numa escola 3º Ciclo e Secundário, ao 7º, 8º e 10º anos, na região de Lisboa.

Este projecto assumia-se, também, uma nova oportunidade para mim, pois na altura não estava a trabalhar na área do ensino e vi neste programa uma possibilidade real de integrar um projecto ligado à educação.

Um dos requisitos para ser formadora no âmbito do processo RVCC Nível Secundário era possuir o Certificado de Aptidão Pedagógico (CAP), eu possuía esse certificado, todavia, este foi-me concedido através de uma equivalência – resultante da minha Licenciatura em História Ramo Ensino, consentida pelo IEFP. Julgo que desta situação resultou uma das primeiras dificuldades sentidas, uma vez que toda a minha experiência estava relacionada com jovens, não tinha alguma experiência relacionada com a formação de adultos, e em termos teóricos, no decorrer do Ramo de Formação Educacional, essa vertente nunca tinha sido abordada.

Sobre este primeiro ponto, a ausência de formação académica direccionada para a educação e formação de adultos ao longo da minha formação, poderemos reflectir que a inexistência dela nos currículos académicos é o reflexo da pouca importância que ela assume nestes contextos. Na altura, enquanto realizava o Ramo de Formação Educacional, com duração de dois anos, estas temáticas nunca foram abordadas, pois

todo o enfoque era para a preparação de professores para o ensino básico e secundário.

Na realidade quando iniciei as minhas funções o único contacto com os processos de RVCC estava relacionado com o facto de ter tido familiares que o tinham realizado, ainda que ao nível básico.

O *boom* de recrutamento foi tão grande a nível nacional que no seio de uma equipa de oito pessoas, que integrei, só uma conhecia este tipo de processos, pois já tinha exercido funções no RVCC – Básico, enquanto profissional.

Por todo o país foram contratadas pessoas sem experiência ou formação, muitas dessas pessoas eram professores e professoras não colocadas, como era o meu caso.

Para colmatar esta falta de experiência e formação, a ANQ prontificou-se a proporcionar formação, e assim, antes de iniciar as minhas actividades, frequentei uma acção de formação de seis horas sobre processos, estando “qualificada” e “preparada” para desempenhar as minhas funções.

Uma segunda dificuldade prende-se com a minha própria categoria profissional – Formador/Tutor. Obviamente que, apesar da minha inexperiência, estava mais familiarizada com o termo Formador, no sentido restrito do indivíduo que dá formação, ensina, proporciona conhecimento. No entanto, no que diz respeito ao segundo conceito, Tutor, ainda mais distante da minha realidade, associava aos tutores de jovens e no sentido paternalista, ora na função que iria desempenhar não conseguia encontrar sentido para nenhum dos conceitos.

Voltando ainda ao termo de Formador, era um contra-senso porque se era um processo de reconhecimento de competências, e desde logo se tentou clarificar de que a nossa função não era transmitir conhecimento ou formar, esse conceito dificilmente seria aplicado, com excepção das horas de formação complementar que seriam leccionadas ao adulto em caso de necessidade. Todavia, e apesar do discurso, é um processo formativo no qual o formador pode ter um papel preponderante.

Para atingir a certificação o adulto deve construir um portefólio, aqui encontramos uma das maiores contradições do processo, porque se, por um lado, o que é pretendido é a valorização das aprendizagens realizadas através da experiência, por outro, o adulto deve construir um documento mobilizando competências de escrita e de explicitação.

Seguidamente deparei-me com o Referencial de Competências-chave - Nível Secundário, que se tornou o meu principal objecto de estudo. Desde muito cedo esta confrontação se tornou difícil, primeiro, devido àquilo que considero a pouca clareza do mesmo e a sua complexidade, segundo, porque não me parecia de todo ir de encontro às competências adquiridas pelos adultos que se inscreviam neste tipo de processos.

O referencial de Competências-chave nível secundário apresenta o processo RVCC centrado na vida do adulto e nas suas aprendizagens experienciais. Existem três grandes áreas:

- Cidadania e Profissionalidade (CP);
- Cultura, Língua e Comunicação (CLC);
- Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC),

O adulto deve ter, ao longo da sua vida, adquirido conhecimentos de cidadania, de profissionalidade, de cultura, de língua, de comunicação, de sociedade, de tecnologia e ciência, dependendo dos contextos onde se moveu.

As áreas de CLC E STC são chamadas as áreas gémeas, consideradas de natureza instrumental e operatória, são divididas em sete Núcleos Geradores, que são temas/áreas abrangentes, presentes na vida de todos os cidadãos e que permitem gerar e evidenciar competências. Estas grandes áreas de conhecimento podem ter sido adquiridas em vários contextos, sendo que em cada contexto corresponde uma aprendizagem específica (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Núcleos Geradores e temas das áreas de CLC e STC

NG Domínios de Referência para a Acção	Equipamentos e Sistemas técnicos	Ambiente e Sustentabilidade	Saúde	Gestão e Economia	Tecnologias da Informação e da Comunicação	Urbanismo e Mobilidade	Saberes Fundamentais
Contexto privado	Equipamentos Domésticos	Consumo e Eficiência Energética	Cuidados Básicos	Orçamentos e Impostos	Comunicações Rádio	Construção e Arquitectura	O Elemento
Contexto profissional	Equipamentos profissionais	Resíduos e Reciclagem	Riscos e Comportamentos saudáveis	Empresas, Organizações e Modelos de Gestão	Micro e Macro Electrónica	Ruralidade e Urbanidade	Processos e Métodos Científicos
Contexto institucional	Utilizadores, Consumidores e Reclamações	Recursos naturais	Medicinas e Medicação	Sistemas Monetários e Financeiros	Media e Informação	Administração, Segurança e Território	Ciência e Controvérsias Públicas
Contexto macro estrutural	Transformações e Evoluções Técnicas	Clima	Patologias e Prevenção	Usos e Gestão do Tempo	Redes e Tecnologias	Mobilidades Locais e Globais	Leis e Modelos Científicos

Como podemos ver no Quadro 1 e tomando por exemplo o Núcleo Gerador Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST), o que o formador deve aferir é se o adulto adquiriu conhecimentos sobre EST e se os aplicou no seu quotidiano. Esses conhecimentos devem ser de ordem cultural, linguística, comunicacional, sendo estes

validados pelo formador de CLC, e de ordem social, tecnológico e científico, validados pelo formador de STC – o tema é o mesmo para as áreas, a abordagem é que é diferente.

Como referimos a validação de uma competência só é efectivada quando há uma acção, o que nos leva necessariamente a uma reflexão, como se valida uma competência na acção se o meu contacto com as aprendizagens do formando é através da leitura do seu portefólio, assim, a validação da competência passa sempre pela explicitação/exposição de uma acção e nunca pela verificação da competência em acção.

Concretizando, no caso dos EST, no contexto doméstico, o que o formador de CLC deve aferir é se o indivíduo é capaz de **“Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa”**⁸. Para isso, deve verificar se o uso que o adulto faz desses equipamentos corresponde aos critérios de evidência previamente definidos pelo referencial, são eles:

Critério cultural - *Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos;*

Critério linguístico - *Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira;*

Critério comunicacional - *Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções;*

Esta situação coloca o formador numa encruzilhada. Imaginemos que o adulto, efectivamente, demonstra no portefólio que utiliza, diariamente, equipamentos e sistemas técnicos, que consegue identificar as mais variadas funções nestes equipamentos, por exemplo, as televisões, vai de encontro à competência exigida, pois “Lida com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa”.

⁸ Competência de Equipamentos e Sistemas Técnicos, em contexto privado na área de Cultura, Língua e Comunicação.

No entanto, está bastante claro no referencial que para lhe ser atribuído um crédito temos que recorrer aos critérios (cultural, linguístico e comunicacional) e só ao validar estes três critérios é que se pode atribuir um crédito.

Simplificando, imaginemos que um adulto não lê os manuais de instruções? Refere no seu documento que usa os equipamentos com destreza, explicando, detalhadamente, como o faz, reconhece as suas funções, mas não faz qualquer referência à leitura de manuais (critério linguístico), a competência não é validada porque não atinge os três critérios.

Outra perspectiva, imaginemos que o adulto, após leitura e descodificação do referencial, que é feita logo no início do processo, percebe que a leitura dos manuais compõe a validação de um crédito, o mais natural que aconteça é que ao realizar o seu portefólio, das duas uma, ou diz que lê todos os manuais de instruções, ou, inclui um manual e faz uma análise do mesmo (este segundo caso é mais raro, o primeiro é comum).

Problematizando ainda mais, mesmo que o adulto inclua uma leitura e uma interpretação do manual, o formador não é testemunha da sua destreza linguística, mas apenas atesta que no seu portefólio existia uma leitura e interpretação de um manual.

Quando nos debruçamos sobre contextos mais complexos, como é o caso do institucional ou macro, acredito que, salvo raras exceções, é difícil fazer uma validação de competências com seriedade e rigor, no âmbito deste processo.

Vejamos o seguinte exemplo, Ambiente e Sustentabilidade, na área de CLC, no Contexto Macro, em que o tema é o Clima.

O candidato deve possuir a seguinte competência: ***Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas***; o que nos leva à seguinte interrogação. O que é agir de acordo com a compreensão das alterações climáticas?

Será utilizar energia verde? Andar de transportes públicos? Fazer reutilização/reciclagem e redução do consumo? E se o candidato tem esses comportamentos mas não sabe o que são as alterações climáticas?

Verificamos agora os critérios:

Critério Cultural - Actuar percebendo a importância e o impacto das alterações climáticas nos estilos de vida e no aproveitamento dos tempos de lazer;

Critério Linguístico - Actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana;

Critério Comunicacional - Actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos *mass media* têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial.

Sobre os critérios gostaria de referir apenas algumas interrogações, o que é actuar emitindo opinião? É escrever um artigo num jornal local, nacional? Será realizar um texto a pedido do formador sobre o impacto das alterações climáticas? Como se actua criticamente face ao papel dos programas de informação?

Estes são apenas alguns pontos de reflexão sobre o referencial, não podia deixar de referir estas questões, porque nunca foram clarificadas pela tutela, apesar dos emails e das tentativas de abordagem/discussão feitas em alguns encontros de CNO's e da ANQ.

Para além dos Núcleos Geradores, dos Domínios de Referência para a Acção (também chamados de contextos), dos temas, e das dimensões⁹, dos critérios de evidência, existem os chamados elementos de complexidade - de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção.

Ainda que possa parecer inacreditável, só o terceiro elemento de complexidade está definido no referencial, correspondendo aos critérios de evidência, assim, cabe a cada formador estruturar o que ele entende como sendo uma identificação e uma compreensão, facilmente se poderá deduzir a pluralidade de critérios.

Exemplo:

Critério Comunicacional - Actuar na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares.

Como se define o tipo I (Identificar)? Substitui-se a palavra? **Identifica** na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer

⁹ Cultural, Linguístico e Comunicacional ou Social, Tecnológica e Científica

e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares?

O adulto para validar um crédito deve:

Demonstrar a competência do tema; demonstrar conhecimentos nas três dimensões que estão traduzidas nos critérios de evidência, sendo que pelo menos numa dessas dimensões tem que ter existido uma intervenção/acção.

Eis, ainda que em traços gerais, o complexo sistema de créditos do RVCC – nível Secundário que, como já referi, está bastante dependente da interpretação que cada formador faz do mesmo.

Quanto à área de Cidadania e Profissionalidade, esta assume diferenças, nomeadamente, pela sua transversalidade. Divide-se em oito Núcleos Geradores, que pertencem a diferentes dimensões (Social, Cognitiva e Ética), dentro dos núcleos existem os mesmos graus de complexidade – I, II, III. Estes estão definidos no referencial o que facilita a interpretação ao formador de Cidadania e profissionalidade, pois não tem que definir o que são os critérios de identificação e de compreensão.

O papel do formador é, através do conhecimento da história de vida do adulto e na leitura do portefólio construído por ele, perceber se este mobilizou estas “grandes” competências em diferentes contextos: privado, profissional, institucional e macro estrutural.

Sobre a complexidade do referencial gostava ainda de transcrever dois critérios, o primeiro retrata a inadequação das competências à população a certificar e o segundo, como referi, a falta de clareza.

1 - “Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, visual basic, ASCII, etc.).”

*2 - “Actuar em **contextos profissionais** diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional.”*

No que diz respeito ao número 1, não haverá muitas dúvidas sobre se a população que se inscreve no Programa Novas Oportunidades, possui competências ao nível da programação informática. Quanto ao número 2, melhorar a integração

socioprofissional através da identificação de sotaques ou regionalismos? Penso que esta questão deve ser esclarecida, porque ficam sérias dúvidas sobre como é que é possível mobilizar esta competência.

Facilmente se conclui que o referencial e o sistema de validação de créditos é problemático e intrincado, ao observarmos o Quadro 2, atestamos a complexidade do mesmo. No Quadro 2 só podemos verificar três competências, são elas:

Liberdade e Responsabilidade Pessoal (Cidadania e Profissionalidade - Direitos e Deveres – Contexto Privado)

Equipamentos Domésticos (Cultura, Língua e Comunicação/ Sociedade Tecnologia e Ciência - Equipamentos e Sistemas Técnicos – Contexto Privado)

Ressalva-se, finalmente, que o referencial permite validar 88 competências na totalidade.

Quadro 2 – Síntese da validação de uma competência nas três áreas de Competências-chave

Áreas	Dimensão	Núcleos geradores	Tema	Domínio de Referência	Critério de Evidência	Elemento de Complexidade	
CP	Cognitivas	Direitos e Deveres	Liberdade e Responsabilidade Pessoal	Privado	Identificação		
					Compreensão		
					Intervenção		
			Direitos e Deveres Laborais		Profissional		
			Democracia Representativa e Participativa		Institucional		
			Direitos, Deveres e Contextos Globais		Macro-estrutural		
			Complexidade e Mudança				
			Reflexividade e Pensamento Crítico				
			Éticas	Identidade e Alteridade			
				Convicção e Firmeza Ética			
	Abertura Moral						
Sociais	Argumentação e Assertividade						
	Programação						
STC CLC	Sociais, Tecnológicas e Científicas Culturais, Linguísticas e Comunicacionais	Equipamentos e Sistemas Técnicos	Equipamentos Domésticos	Privado	Social Cultural	Identificação	
						Compreensão	
						Intervenção	
					Tecnológico Linguístico	Identificação	
						Compreensão	
						Intervenção	
					Científico Comunicacional	Identificação	
						Compreensão	
						Intervenção	
			Equipamentos Profissionais		Profissional		
			Utilizadores, Consumidores e Reclamações		Institucional		
			Transformações e Evoluções Técnicas		Macro-estrutural		
			Ambiente e Sustentabilidade				
			Saúde				
			Gestão e Economia				
Tecnologias de Informação e Comunicação							
Urbanismo e Mobilidade							
Saberes Fundamentais							

Paralelamente às competências específicas dentro do Núcleo Gerador, existem as chamadas competências transversais que podemos verificar no Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil de Competências Nível Secundário

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos - Nível secundário		
CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível Básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

Retirado do Referencial de Competências-chave

O referencial também é bastante aberto, o que nos conduz a uma outra grande tensão sentida no seio da minha equipa – a interpretação do mesmo.

Não havendo indicações sobre instrumentos a utilizar ou metodologias, a equipa viu-se confrontada com a necessidade de construir, de raiz, um processo, aliás, por todo o país, surgiu um movimento interessante (informal e não registado), entre formadores de troca de materiais e de formas de trabalhar o processo. Todavia esta ausência de referência também permitiu a existência de métodos e formas de trabalhar totalmente diferentes e, muitas vezes, contraditórias¹⁰.

Esta tensão sobre a interpretação do processo existiu e continua a existir, pois a visão do processo é muito díspar entre membros da equipa mas também de equipa para equipa, de centro para centro.

Na criação e na implementação do processo uma das dificuldades encontradas foi exactamente aquela que Rui Canário refere “a contradição entre métodos e finalidades” vivendo uma “prática que remete, simultaneamente, para uma revalorização da experiência humana e para a subordinação desta a uma racionalidade económica que tem como fundamentos a produção de mercadorias e o poder do dinheiro” (Canário, 2006). Se por um lado queríamos valorizar as experiências vividas pelos adultos, ao longo da sua vida, por outro tínhamos metas para cumprir e não se poderia despendar demasiado tempo com abordagem que não produzissem validações. Teríamos de arranjar estratégias que possibilitassem, ao mesmo tempo, valorizar o indivíduo, acreditar o processo e validar as metas¹¹.

Outra dificuldade sentida e importante de referir relaciona-se com a realização do balanço de competências, aquilo que Luís Imaginário (2000) refere de “um exercício de profunda auto-reflexão apoiada, um processo dependente da livre vontade do sujeito”.

Esta situação, na minha opinião preocupante, fez com que surgisse um outro tipo de tensão, desta vez não dentro da equipa mas entre equipa formativa e o candidato ao processo RVCC.

¹⁰ Muitos adultos escolhem o CNO que se inscrevem dependendo da forma como este realiza o processo, ou seja, há centros que usam metodologias mais escolarizadas e, regra geral, os adultos procuram mais esse tipo de centros. Este é um dos critérios da escolha, um segundo, prende-se com o tempo, os adultos procuram um centro que proporcione uma certificação rápida.

¹¹ Metas de certificados mas também de inscritos, em processo e em reconhecimento

Os adultos ao ingressarem “em massa” neste tipo de processos, muitas das vezes sem uma percepção do que é um reconhecimento de adquiridos, não realizavam o balanço de competências de uma forma séria e honesta, e vêem no processo, uma via escolar de terminar a sua escolaridade.

Muitos dos adultos quando confrontados com uma certificação parcial, ou seja, quando após a realização do seu Portefólio e a contagem de créditos é informado que não terão uma equivalência ao 12º, por vezes não aceitam esse “resultado”.

Durante o ano de 2007 e até meados de 2008 não existiam as chamadas UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração, que permitem ao candidato ao RVCC, validado parcialmente, dar continuidade à sua formação, ou seja, até meados de 2008 era muito ingrato, à falta de outra palavra, validar parcialmente um adulto, pois não havia forma de este terminar o 12º ano. Actualmente, quando olhamos para essa situação parece impensável, mas foi uma realidade, durante cerca de um ano. Actualmente, não está a funcionar de uma forma muito fluida, o adulto e o profissional responsável por esse encaminhamento têm dificuldades em encontrar estabelecimentos onde possa terminar o 12º ano¹².

A rejeição por parte dos candidatos das validações parciais foi e é um facto, os adultos não aceitavam o que eles muitas vezes apelidam de “chumbo”, questionando os técnicos sobre “formas de recuperação”. Os candidatos ao ingressarem no processo assinam um contrato onde é estipulado um prazo de três anos para terminarem, assim, esse era um dos argumentos que usavam para rejeitarem uma validação parcial “eu tenho três anos para acabar o 12º ano”, muitas vezes associando ao três anos o tempo do ensino secundário!

Com a criação dos cursos EFA e consequentemente o aparecimento das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) um dos problemas foi resolvido, existe uma forma dos adultos terminarem a escolaridade do 12º ano, após a validação parcial. No entanto subsistia um outro problema, e o mais difícil de resolver, a aceitação de que não tinham adquirido por via experiencial os conhecimentos essenciais. Os adultos não queriam dar por terminado o processo, argumentando que queriam trabalhar mais o seu portefólio, da nossa parte, não tínhamos argumentos nem legalidade para os “obrigar” a dar por encerrado o processo, os casos arrastavam-se, os adultos continuavam a trabalhar no seu portefólio, muitas vezes, com ajudas exteriores.

¹² É da responsabilidade de ambos (adulto e profissional de RVC que o acompanhou) procurar um local onde este possa terminar a sua formação.

Penso que para esta postura dos adultos muito terá contribuído a “propaganda” feita aos processos, como se fossem a resposta para todos os casos, e a falta inicial de outras ofertas formativas, mas também a impossibilidade de recusar a entrada de um adulto em processo, ou seja, o adulto pode sempre, e em todos os casos, entrar em processo, mesmo que não tenha o mínimo perfil.

Este problema, confronto entre o que o adulto quer, uma certificação total, uma equivalência ao 12º ano para progressão ou acesso a outras formações, continua a ser vivida todos os dias nos centros de formação, porque a equipa formativa não tem instrumentos para dar por terminado o processo, assim o adulto pode, actualmente, estar três anos em reconhecimento.

Perante a minha experiência não poderia estar mais de acordo com Ana Luísa Pires “as novas práticas de RVAE [reconhecimento, validação de aprendizagens experienciais] são terreno de tensões, conflituosidades e paradoxos – entre diferentes lógicas, modelos teóricos e metodológicos” (Pires, A. L 2006).

Depois desta minha primeira experiência num CNO da rede do IEFP, acumulei funções num CNO de um agrupamento de escolas, no concelho de Sintra, desta vez enquanto formadora de Cidadania e Profissionalidade. O meu grupo de recrutamento (400) permite-me exercer a função de formadora em ambas as áreas.

Neste CNO, o primeiro grupo iniciou-se algumas semanas depois de ter aceitado o cargo, devido à experiência que já trazia, juntamente com outras colegas, importou-se a metodologia do centro do IEFP, pois não havia conhecimento de outras formas de trabalhar.

Em termos profissionais, em Setembro de 2008, assumi as funções de docente e co-docente de três turmas de Educação e Formação de Adultos (EFA) – nível secundário (duas de certificação escolar e uma de dupla certificação – escolar e profissional), assumindo funções de co-docente na área de Cultura, Língua e Comunicação e de Cidadania e Profissionalidade e de docente na área de Cidadania e Profissionalidade¹³.

¹³ Quando iniciaram os primeiros cursos EFA, a legislação impunha que existissem dois docentes para cada área (docente e co-docente) e esses deveriam ter, obrigatoriamente, grupos de recrutamento diferentes. Assim, o docente estaria presente em todas as aulas (50 horas) e o co-docente só estaria presente em metade da carga horária da UFCD (25 horas). Actualmente a legislação já não prevê esta obrigatoriedade, ficando ao critério dos centros.

Os cursos EFA foram criados com Despacho conjunto nº 453/2004, DR 175, Série II, de 2004-07-27 (Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho), onde podemos ler “Os cursos de educação e formação agora criados destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 18 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho.”, ainda sobre a égide do DGFV.

Actualmente estão sobre a responsabilidade da ANQ, têm referenciais próprios (inseridos no Catálogo Nacional de Qualificações gerido pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P.).

A formação de base é igual para todos, correspondendo às mesmas três áreas do processo RVCC – Cidadania e Profissionalidade; Cultura, Língua e Comunicação e Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Os Núcleos Geradores no Processo RVCC são apelidados nos cursos EFA de Unidades de Formação de Curta Duração(UFCD), e correspondem a módulos de 50horas cada. Os nomes das UFCD, são bastante similares aos Núcleos Geradores (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Comparação entre NG (RVCC) e UFCD (EFA)

Comparação				
Processo RVCC (CLC E STC)	EFA (CLC)	EFA (STC)	Processo RVCC (CP)	EFA (CP)
Equipamentos e Sistemas Técnicos	Equipamentos – impactos culturais e comunicacionais	Equipamentos – princípios de funcionamento	Direitos e Deveres	Liberdade e responsabilidade democráticas
Ambiente e Sustentabilidade	Culturas ambientais	Sistemas ambientais	Complexidade e Mudança	Processos sociais de mudança
Saúde	Saúde – língua e comunicação	Saúde – comportamentos e instituições	Reflexividade e Pensamento Crítico	Reflexão e crítica
Gestão e Economia	Comunicação nas organizações	Relações económicas	Identidade e Alteridade	Processos identitários
Tecnologias da Informação e da comunicação	Cultura, comunicação e mídia	Redes de informação e comunicação	Convicção e Firmeza Ética	Deontologia e princípios éticos
Urbanismo e Mobilidade	Culturas de urbanismo e mobilidade	Modelos de urbanismo e mobilidade	Abertura Moral	Tolerância e mediação
Saberes Fundamentais	Fundamentos de cultura e comunicação	Sociedade, tecnologia e ciência - fundamentos	Argumentação e Assertividade	Processos e técnicas de negociação
			Programação	Construção de projectos pessoais e sociais

Embora não esteja explícito, nas UFCD também existem os domínios de referências (pessoal, profissional, institucional e macro-estrutural), apelidados de Resultados de Aprendizagem, que são quatro. As dimensões existem, mas apelidadas de conteúdos e são tratadas de uma forma mais extensa, podendo dizer que são os conteúdos programáticos.

Nas UFCD, uma modificação, é a introdução dos Conceitos-chave e das Áreas do Saber.

Os cursos EFA escolares são constituídos pela totalidade da formação de base, ou seja, as três áreas e as UFCD correspondentes, juntamente com a língua estrangeira. Esta última é facultativa e, segundo a Portaria nº 230/2008 de 7 de Março, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

Não se compreende que a língua estrangeira não seja obrigatória nos cursos EFA - Secundário, até, e por comparação, ainda que ao início no RVCC ela assume um papel importante e transversal a toda a área de CLC.

Uma das características que diferencia os cursos de certificação escolar de cursos de dupla certificação é o facto de que os cursos de dupla certificação têm uma menor carga horária de formação base e, logicamente, um número maior de horas de formação tecnológica sobre a área profissional que se refere (ex: Auxiliar de Acção Educativa, Técnico de Instalações Eléctricas, Modelista).

Assim, os cursos de dupla certificação têm uma carga horária de formação base de 550 horas sendo que algumas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) são obrigatórias (ver Quadro 5)

Quadro 5 - Síntese da formação de base de um Curso EFA profissional

Área	UFCD	Carga Horária
CP – 1	Liberdade e responsabilidade democráticas	50
CP - 4	Processos identitários	50
CP – 5	Deontologia e princípios éticos	50
STC - 5	Redes de informação e comunicação	50
STC - 6	Modelos de urbanismo e mobilidade	50
STC - 7	Sociedade, tecnologia e ciência – fundamentos	50
CLC - 5	Cultura, comunicação e média	50
CLC – 6	Culturas de urbanismo e mobilidade	50
CLC – 7	Fundamentos de cultura língua e comunicação	50
UFCD	Opcional	50
UFCD	Opcional	50
		Total 550

Assim, os cursos de dupla certificação (escolar e profissional) na área de Cidadania e Profissionalidade têm 150 horas, Cultura, Língua e Comunicação 150 horas e Sociedade, Tecnologia e Ciência 150 horas, a esta carga horária deve acrescentar 100 horas, que podem ser de qualquer das três áreas de Competências-chave – é aconselhado que seja ocupadas pela língua estrangeira.

Concluindo, os referenciais dos cursos EFA seguem o modelo do Referencial do RVCC secundário, mudando alguma terminologia.

Sobre os cursos EFA escolares, gostaria de acrescentar que existem questões que merecem ser levantadas, não me alongando, gostaria de referir que um formando que realize um destes cursos tem obrigatoriamente de frequentar 100 horas de formação

sobre Ambiente (eficiência energética, reciclagem, protecção dos recursos naturais e alterações climáticas). Pessoalmente, são questões que me preocupam, e as quais merecem, efectivamente, o meu respeito, mas 100 horas de formação parece-me um pouco exagerado sobre o mesmo tema.

Outra questão está ligada com as competências/conhecimentos do formador, pois as Áreas do Saber são extensas - Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Marketing, Contabilidade, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Formação Cívica, Língua Estrangeira e Filosofia, esta panóplia implica que o formador seja, um “super formador”. Para além das áreas do saber existem as UFCD, com necessidade de conhecimento específico, como é o caso de Ambiente, ou de Gestão e Economia, Quadro 4. Será possível reunir tantos conhecimentos?

Por último, uma vez que o referencial dos cursos EFA também é bastante aberto, penso que seria interessante aferir que tipo de materiais se estão a construir nos diferentes centros ou escolas, e que tipo de matérias estão a ser leccionadas, para aferir se existe uma unicidade.

Uma forma de o fazer, é, no futuro, comparar diversos portefólios realizados pelos formandos, uma vez que essa metodologia também é utilizada nos cursos EFA, no entanto, não utiliza a história de vida, mas sim compilam todos os documentos que vão servindo de aprendizagem e que reflectem essa aprendizagem.

Actualmente, e após a passagem por CNO's da rede escolar e da rede do IEFP, encontro-me a colaborar com um CNO protocolar e acumulo funções de formadora de cursos EFA em outros centros protocolares.

Em jeito de conclusão sobre a minha experiência profissional, ao longo destes dois anos que estive directamente ligada ao Programa Novas Oportunidades, sempre reflecti bastante sobre as suas potencialidade e as suas lacunas, e apesar de a minha postura ter sido sempre muito crítica em relação aos números, é de números que irei falar, não do número de certificados, mas do número de pessoas que efectivamente teve neste programa uma possibilidade de se consciencializar da importância da formação e da aprendizagem ao longo da vida.

Apesar de não ter dados concretos, sou testemunha directa da motivação e da vontade de destes adultos de dar continuidade ao seu processo formativo, aliás, a

equipa formativa deve fomentar isso mesmo, através do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

A questão que se põe é se, efectivamente, os adultos dão continuidade ao seu processo educativo, é necessário aferir se o fazem ou não.

Assim, fazendo um balanço, tendo em conta tudo o que vivenciei, acredito que o RVCC é positivo, principalmente, pela motivação que cria no adulto, ao valorizar a sua experiência e ao ajudá-lo a projectar o seu futuro.

Apesar das controvérsias, das lacunas e de algumas distorções do próprio processo, verificámos nestes últimos dois anos uma mudança no panorama da educação e formação de adultos em Portugal, não há registo de uma adesão tão significativa da população portuguesa, mas teremos de esperar uns anos para perceber qual o impacto dessa adesão.

No que diz respeito aos cursos EFA, penso que há muito a discutir e a organizar, nomeadamente, os tópicos relacionados com a formação académica dos formadores e o próprio conhecimento que têm, os materiais/instrumentos utilizados nas sessões(uma vez que não há manuais), a questão da língua estrangeira, mas também o excesso de alguns temas e a ausência total de outros temas.

3. O CNO do Centro Profissional de Reparação Automóvel

Introdução

Neste capítulo procuramos, numa primeira abordagem, caracterizar o centro, nomeadamente, focando a sua criação há cerca de 30 anos atrás, percorrendo, de uma forma sucinta a sua evolução e adaptação às novas realidades profissionais e escolares, bem como às políticas estatais.

Procuraremos salientar a implementação e a criação do Centro RVCC (nível básico) e, posteriormente, a reorganização deste para um CNO, com a execução de processos de reconhecimento e validação de competências escolares ao nível do 12º ano, mas também ao nível do processo RVCC PRO (nível secundário), na área da mecânica automóvel.

Numa segunda abordagem, procuraremos fazer um relatório descritivo e reflexivo da actividade desenvolvida no ano de 2008, ao nível dos processos de RVCC Nível Secundário, focando os adultos certificados, de modo a podermos retirar conclusões de comportamentos padrões, para extrapolar para formas de melhoramento da actividade do centro.

Para realizar esta análise utilizamos toda a documentação dos processos individuais dos adultos que se dirigem ao centro para realizar uma inscrição, mas também o SIGO (programa informático de registo de todas as acções de um Centro Novas Oportunidades).

Tentamos aferir as dificuldades sentidas pela equipa, para isso recolhemos os testemunhos dos seus membros, de forma a diagnosticar tensões, conflitos e problemas surgidos ao longo do ano.

Gostaria de realçar que O CEPRA é um centro certificado segundo o referencial ISO 9001:2000, como tal, utiliza diversos instrumentos de auto-avaliação e procura a melhoria dos seus serviços e dos procedimentos, através de reflexão dos seus colaboradores, mas também através de auditorias internas e externas que se realizam periodicamente – o CNO está incluído neste processo.

Criação do CEPRA e do Centro Novas Oportunidades

A 15 de Julho de 1981 deu-se a constituição do CEPRA com a assinatura de um protocolo, fundando-se uma parceria sectorial outorgada pelo Estado (IEFP) e por duas Associações Empresariais do Sector Automóvel, foram elas:

Associação dos Reparadores de Automóveis do Sul (actual ANECRA);

Associação do Ramo Automóvel do Norte (ARAN);

A sua missão seria o desenvolvimento de actividades de formação e valorização dos recursos humanos, visando a promoção e valorização profissional do sector da reparação automóvel, serviços e indústrias ligadas, através da formação profissional - aprendizagem, especialização, reclassificação, reciclagem, promoção e aperfeiçoamento, assim como preparação de documentação técnica necessária à aplicação dos conhecimentos profissionais.

Após a assinatura do protocolo, o Centro Profissional iniciou a sua actividade em 2 de Novembro de 1981.

Foi através do Decreto-lei nº 165/85, de 16 Maio, que foi definido o enquadramento jurídico dos apoios técnico-financeiros por parte do Instituto de Emprego e Formação Profissional para a formação em cooperação com outras entidades, dando o suporte legal necessário à constituição de Centros de Formação Profissional de Gestão Participada (Protocolares), o objectivo era satisfazer as necessidades permanentes de formação profissional nos principais sectores da actividade económica nacional.

Assim, o protocolo de constituição do Centro Profissional de Reparação Automóvel foi homologado por Portaria nº 16/88, de 7 de Janeiro, na qualidade de organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira e património próprio. As atribuições do CEPRA passam a ser definidas como a promoção das actividades de formação profissional para valorização dos recursos humanos do sector da reparação

Actualmente a formação profissional dirigida ao sector da reparação automóvel, a oferta corresponde a:

A - CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (JOVENS E ADULTOS)

B - FORMAÇÃO CONTÍNUA (CURSOS MODULARES CERTIFICADOS)

Estes cursos destinam-se aos profissionais do sector da reparação automóvel, possibilitando a actualização ou consolidação de conhecimentos e capacidades dos técnicos.

C - FORMAÇÃO EM SISTEMAS A GÁS (GPL)

Para mecânicos e técnicos que pretendem obter licença para o exercício das profissões de Mecânico Auto Gás e de Técnico de Gás Auto, em empresas reconhecidas como montadoras e/ou reparadoras do kit de conversão.

D - FORMAÇÃO para Centros de Inspecção TÉCNICA A VEÍCULOS (ITV)

A frequência desta formação permite ao participantes obterem o licenciamento para o exercício da actividade de Inspector de Inspecções Técnicas de Veículos (nas diversas licenças previstas na legislação em vigor

E - FORMAÇÃO PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

O CEPRA presta apoio ao desenvolvimento de acções de formação profissional solicitadas pelas empresas do sector, IEFP e outras entidades financiadas.

Na certificação de competências, a oferta corresponde a:

CERTIFICAÇÃO ESCOLAR

Dirigida à população adulta que pretende o reconhecimento, validação e certificação de competências escolares, correspondentes aos 4º, 6º e 9º anos (nível básico) e 12º ano (nível secundário).

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Dirigida aos activos do sector da reparação automóvel, sendo o público-alvo preferencial as oficinas independentes, de marca e empresas correlacionadas, sendo o âmbito da certificação profissional as saídas profissionais: mecânico de automóveis ligeiros, reparador de carroçarias de automóveis ligeiros e técnico de mecatrónica automóvel.

O Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências entrou em funcionamento no dia 22 de Maio de 2002.

Com o Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro o centro passa a denominar-se de Centro Novas Oportunidades, abrindo a sua actividade certificadora nível Secundário em Setembro de 2007.

Constituição e caracterização da equipa do CNO do CEPRA

Como já havíamos referido a criação do CRVCC do CEPRA deu-se em Maio de 2002, assim, aquando da extensão ao nível secundário (cinco anos depois), a equipa pôde contar com toda a experiência adquirida durante o desenvolvimento do processo nível básico e aproveitar esse *Know-how*. Uma das opções foi trazer alguns elementos que participavam na equipa do nível básico para a nova equipa do secundário, contratando elementos novos para preencher o resto da equipa. Assim, permitiu juntar a experiência com ideias novas de elementos que nunca haviam trabalhado no âmbito do reconhecimento de competências.

Em termos logísticos e físicos, poderemos dizer que, de uma forma geral, o Centro Novas Oportunidades possui boas instalações e está bastante bem equipado, assim, actualmente possui:

- Recepção;
- 1 Gabinete de Entrevista;
- 2 Salas para Sessões de Grupo;
- 2 Salas para Profissionais;
- 3 Salas para Formadores;
- 1 Sala para Técnicos de Diagnóstico;
- 1 Sala para Tutores;

Poderemos ainda referir que o centro possui, ainda que integrado no CEPRA, as seguintes instalações:

- Refeitório;
- Bar;
- Instalações Sanitárias;
- Balneários;
- Biblioteca/Mediateca (livros, dicionários, CDs, Cassetes de Vídeo, Filmes, 3 Mesas de Trabalho, 12 Cadeiras, 4 PC com acesso à Internet, estando um deles ligado a Impressora)
- Sala de Formação para Tecnologias de Informação e Comunicação;

A equipa do Centro Novas Oportunidades (Básico, Secundário e Profissional), no ano de 2008, era constituída por dez formadores, dois tutores, seis profissionais, três

técnicas de diagnóstico¹⁴, uma administrativa, uma coordenadora e o director do CNO.

As idades dos elementos que constituem a equipa são bastante homogéneas, variando entre os 27 e os 40 anos, é uma equipa jovem em que a predominância de idades ronda os 30 anos.

Esta equipa é distribuída pelos vários níveis de certificação (Básico, Secundário e Profissional) assim a “sub-equipa” do Secundário é composta por 3 técnicas de diagnóstico (que servem também o nível básico e profissional), seis formadores, três profissionais e uma coordenadora (ver Quadro 6).

Quadro 6 - Distribuição da equipa do Centro Novas Oportunidades

Nível	Profissional	Básico	Secundário
Cidadania e Empregabilidade		1	
Matemática para a Vida		1	
TIC		1	
Linguagem e Comunicação		1	
Cultura, Língua e Comunicação			2
Cidadania e Profissionalidade			2
Sociedade Tecnologia e Ciência			2
Profissional de RVC	3		3
Técnicas de Diagnóstico	3		
Tutores	2		
Administrativa	1		
Coordenador	1		
Director	1		
Total de profissionais	24		

Fonte: Análise documental

¹⁴ Esta figura só aparece em meados de 2008, inicialmente eram as profissionais que desempenhavam as funções de técnicas de diagnóstico e triagem.

Quanto à formação académica dos membros da equipa que orienta o processo do RVCC Secundário, devido à legislação aplicável, cada área de Competências-chave deve ser composta por dois formadores com licenciaturas diferentes, isso significa que existe uma equipa multidisciplinar que acompanha o adulto no Centro. No caso da equipa do CEPRA poderemos ver em pormenor, com auxílio do Quadro 7, as formações de cada elemento.

Quadro 7 - Síntese das formações base dos elementos da equipa para o RVCC Secundário

Função	Nº de Elementos	Formação de Base
Formador Cultura, Língua e Comunicação	2	Licenciatura em História Licenciatura Línguas e Literaturas Modernas
Formador Cidadania e Profissionalidade	2	Licenciatura Sociologia Licenciatura Filosofia
Formador Sociedade, Tecnologia e Ciência	2	Licenciatura Matemática Licenciatura Biologia
Profissionais de RVC	3	Licenciatura Psicologia
Técnica de diagnóstico e encaminhamento	3	Licenciatura Psicologia
Coordenadora	1	Licenciatura Psicologia

Fonte: Análise documental

Apesar de não estar representado nos Quadros acima expostos, é importante referir que a rotatividade dos elementos da equipa é uma realidade, devido à precariedade do vínculo laboral, assim, não são equipas estáveis, o que prejudica o desenvolvimento do trabalho. O principal momento de rotatividade dos elementos das equipas é nos meses de Setembro e Outubro, época da colocação de professores nas escolas, como já havíamos referido grande parte dos profissionais nos CNOs são professores não colocados.

As várias fases do processo RVCC

O Centro Novas Oportunidades (CNO) desenvolveu, em 2008, a sua actividade em duas vertentes: Certificação Escolar (Nível Básico e Secundário) e Certificação Profissional.

Como tal, todos os adultos que se dirigem ao CNO com o intuito de integrarem o processo RVCC seguem as seguintes etapas (Esquema 1):

1. Acolhimento – atendimento, inscrição dos adultos no CNO, sessão de esclarecimento;
2. Diagnóstico¹⁵ – análise do perfil dos adultos recorrendo a sessões de diagnóstico e a entrevistas individuais;
3. Encaminhamento dos adultos que pretendiam aumentar o seu nível de qualificação para Processos de RVCC ou outras ofertas de qualificação;
4. Reconhecimento e Validação de Competências escolares e profissionais;
5. Certificação de Competências escolares e profissionais ;

O ponto 1 – Acolhimento, é constituído por dois momentos-chave, o primeiro quando o adulto se dirige à secretaria do Centro Novas Oportunidades, onde preenche uma ficha de inscrição (ver anexo 1), diferenciada dependendo do nível em que se inscreve (básico ou secundário) e do tipo de processo (escolar ou profissional), desde logo é-lhe marcada uma sessão de esclarecimento colectiva, onde, como o nome indica, lhe serão apresentadas todas as possibilidades de formação. Esta sessão é o segundo momento-chave do ponto 1.

Na sessão de esclarecimento colectiva, após a apresentação das ofertas formativas, o adulto recebe um documento chamada ficha de diagnóstico (anexo 2), que deve preencher em casa, deve também realizar o seu curriculum em modelo europeu e produzir uma autobiografia de algumas páginas, onde sintetize o seu percurso de vida. São também informados da existência de uma sessão de diagnóstico (ponto 2), na

¹⁵ Os adultos que se inscrevem para o nível básico e para o RVCC Profissional não têm uma sessão de diagnóstico colectiva, passam directamente para a entrevista individual.

qual devem entregar essa documentação, juntamente com o certificado de habilitações.

O Ponto 2 é a análise do percurso de vida do adulto, para isso existem dois momentos, uma sessão de diagnóstico colectiva, como referimos, onde o candidato entrega a documentação pedida (Curriculum, Autobiografia, certificado de habilitações e a ficha de diagnóstico preenchida, preenche um novo documento, ficha de motivações (Anexo 3) e marca uma entrevista individual.

A entrevista é um dos momentos-chave do percurso do adulto no Centro Novas Oportunidades, pois é aí que, juntamente com o Técnico de Diagnóstico, se exploram as Fichas de Diagnóstico e Motivações e o *Curriculum Vitae*, fazendo um levantamento das expectativas do candidato

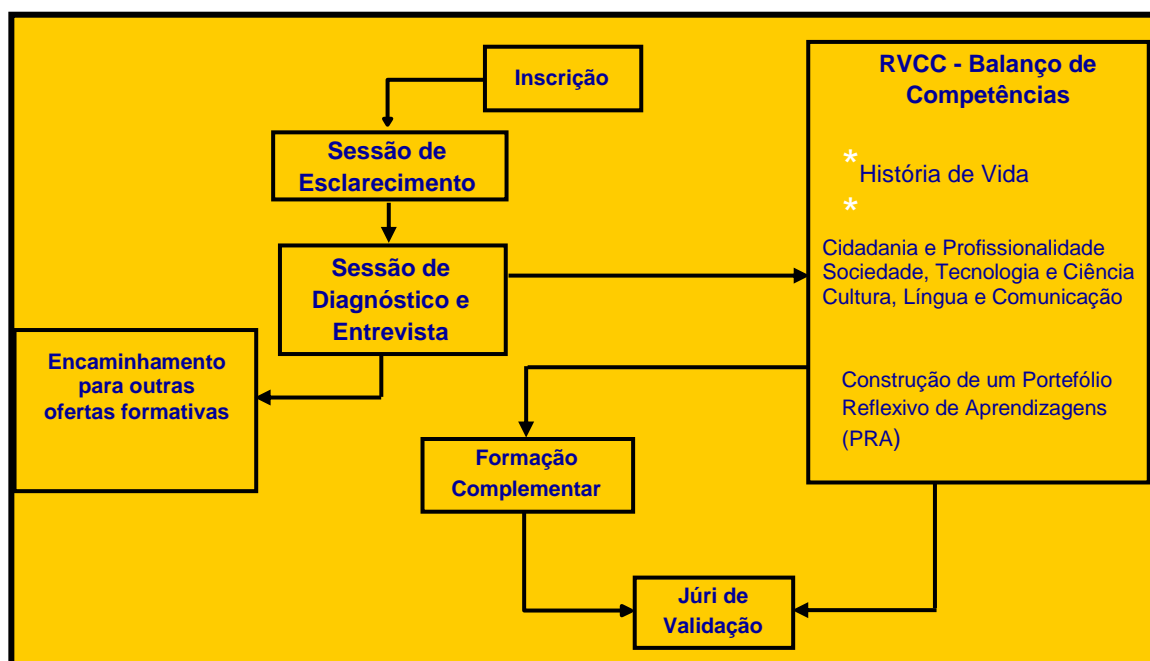
O Ponto 3 – encaminhamento, após os passos acima descritos, o Técnico de diagnóstico e encaminhamento já possui uma série de elementos para efectuar o encaminhamento do adulto para a oferta formativa que mais se adequa ao seu perfil, assim, é proposto ao adulto a oferta formativa, assinando o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) – Anexo 4. As possibilidades são:

a) Para processo RVCC (escolar e profissional)

b) Para outras ofertas formativas:

- Cursos EFA nível secundário
- Unidades Capitalizáveis
- Módulos Capitalizáveis
- Ensino Superior - Maiores de 23 anos
- Exames nas disciplinas homólogas ou noutras dentro do plano de estudos
- Módulos de formação do Catálogo Nacional de Qualificação - quando o adulto tiver até seis disciplinas anuais em falta (decreto-lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro)

Esquema 1 - Percurso de um adulto no Centro Novas Oportunidades ¹⁶



Sobre este ponto gostaríamos de acrescentar que o adulto pode negar a oferta da formação proposta. Esta situação é mais visível quando o técnico apresenta, como resposta ao adulto uma oferta de aprendizagem, um curso EFA com a duração entre 1200 horas (Escolar) ou 1900 horas (Profissional), ou seja, muitas vezes o candidato prefere o RVCC (menor carga horária e mais célere) e o técnico não lhe pode negar a entrada em Processo, o adulto tem sempre poder de decisão.

No caso de entrarem em processo nível secundário, iniciam uma série de dez sessões (ver Quadro 8).

¹⁶ No caso do processo RVCC – nível básico as áreas são: Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação e Tecnologias da Informação e da Comunicação, e dá-se a construção de um Dossier.

Quadro 8 - Organização do Processo RVCC – Nível Secundário

Sessão	Assunto		Intervenientes
1ª	Balanço de Competências <i>Apresentação do grupo; explicação dos instrumentos que servirão de base para o RVCC Secundário: autobiografia; Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – sua construção; calendarização.</i>		Profissional RVC
2ª	Descodificação do Referencial de Competências – Chave <u>(É obrigatório trazer o Referencial)</u> <i>Interpretação e aproximação do Referencial aos contextos de vida dos adultos.</i>		Formadores
3ª	Balanço de Competências	<i>Exploração das ligações entre as experiências dos adultos e os domínios e conteúdos do Referencial de Competências – Chave</i>	Formadores
4ª	Balanço de Competências		Formadores
5ª	Balanço de Competências <i>Análise da Autobiografia; eleição das experiências mais significativas (em relação ao referencial) para futuro desenvolvimento de trabalhos a incluir no PRA; Indicações sobre a evidência de competências de Língua Estrangeira (trabalho a entregar em ficheiro informático até à última sessão)</i>		Profissional RVC
6ª (individual)	Balanço de Competências <i>Negociação de um tema para apresentar em grupo; veiculação da estrutura de apresentação de temas.</i>		Formadores
7ª	Balanço de Competências	<i>Apresentação de temas em sessão; feedback acerca de núcleos geradores/domínios trabalhados e por trabalhar. (Apresentações = 15 minutos no máximo)</i>	Formadores
8ª	Balanço de Competências		Formadores
9ª	Sessão de <u>ACOMPANHAMENTO DO PRA</u> <i>Organização e revisão da documentação e suas respectivas reflexões</i>		Profissional RVC
(...)	Sessões Individuais <i>Pretende-se com estas sessões orientar o adulto no desenvolvimento de alguns trabalhos, com vista à conclusão/aperfeiçoamento do PRA; em alternativa, traçar-se-á com o adulto uma resposta de encerramento ao processo RVCC, tendo como alternativas a Formação Complementar e/ou Cursos EFA.</i>		Profissional RVC
Última Sessão	Sessão de Júri de Validação/Certificação		Profissional de RVC Formadores Avaliador Externo

Actividade do CNO ao nível do processo RVCC – Secundário no ano de 2008

Para analisarmos a actividade do CNO, ao nível dos processos do RVCC Secundário, no ano de 2008, temos, necessariamente, que recuar ao ano de 2007, ano que se registaram 1799 inscrições. Todavia, devido à falta de recursos humanos, grande parte destes adultos não iniciaram o processo (Quadro 9).

Quadro 9 – Confronto do número de inscrições 2007/2008

Ano	2007	2008
Nº de Inscrições	1799	494
Nº de adultos que iniciou o processo	42	505

Fonte: Análise documental

O ano de 2008 foi, por assim dizer, o primeiro ano de funcionamento em pleno do CNO ao nível dos processos do nível secundário, com a inclusão de novos membros na equipa (Técnico de diagnóstico e encaminhamento¹⁷, profissionais de RVC e formadores), pôde-se constituir e dar início a vários de grupos de uma forma mais sistemática.

Como podemos ver no Quadro 9, há uma enorme diminuição de inscrições do ano de 2007 para o ano de 2008, e um aumento muito significativo do número de adultos que inicia o processo.

Assim, durante o ano de 2008, inscreveram-se para processo nível secundário 494 pessoas, enquanto 505 pessoas deram início ao processo.

¹⁷ Esta figura não existia, quem realizava a triagem, diagnóstico e o encaminhamento para processo era o profissional de RVC.

Estes números explicam-se pelo grande número de inscrições para processo no ano de 2007, pessoas estas a quem não foi possível dar uma resposta, que acabaram por transitar para o ano de 2008, realizando-se então o diagnóstico e o encaminhamento.

Focalizando-nos no ano de 2008, e observando o Quadro 10, poderemos compreender que se inscreveram 494 adultos, 912 adultos realizaram o diagnóstico e foram, respectivamente, encaminhados, 505 iniciaram processo e 84 foram certificados.

Quadro 10 - Síntese da actividade do CNO, ao nível do RVCC escolar secundário no ano de 2008

Processo RVCC - Secundário			
Actividade do ano 2008			
Inscrições	Com diagnóstico e encaminhamento	Em Processo	Certificados
494	912	505	84

Fonte: Análise documental

Para uma equipa tão reduzida (ver Quadro 6) os números apresentados são bastante significativos, no entanto, ficam muito aquém das metas estipuladas pela ANQ.

Com auxílio do Quadro 11 gostaria de fazer a comparação entre os números propostos pela Agência e aqueles que foram realizados.

Quadro 11 – Síntese da execução do CNO, ao nível do RVCC escolar secundário no ano de 2008

Metas Propostas pela Agência e execução do CNO			
INDICADOR	Metas da ANQ	EXECUÇÃO ANUAL	GRAU DE EXECUÇÃO
INSCRITOS¹⁸	1500	494	32,9%
COM DIAGNÓSTICO/ ENCAMINHAMENTO¹⁹	1350	912	67,6%
EM PROCESSO RVCC²⁰	608	505	83,1%
CERTIFICADOS²¹	577	84	14,5%

Fonte: Análise documental

Como poderemos aferir, nenhum número foi atingido, a meta para este CNO de inscrições era de 1500 adultos, ficando a execução pelos 32,9%; a meta dos adultos em processo era de 608, a execução neste caso ficou bastante próxima das exigências da ANQ, 83%.

No que diz respeito a adultos que após a inscrição no CNO realizaram o diagnóstico e respectivo encaminhamento o grau de execução foi de 67,5%, a meta era de 1350.

¹⁸ Os “Inscritos” representam os adultos que se dirigiram ao CNO com o objectivo de aumentarem a sua qualificação escolar/profissional, preenchiem os pré-requisitos¹⁸ e realizaram a Etapa 1 - Acolhimento.

¹⁹ Os adultos “Com Diagnóstico e Encaminhamento” foram os que realizaram as etapas 2 e 3 – Diagnóstico e Encaminhamento, respectivamente, ou seja, aqueles que foram entrevistados, avaliados e encaminhados por uma oferta formativa.

²⁰ Integraram um grupo e deram início às sessões.

²¹ Os adultos “Certificados” foram todos os que se apresentaram a Júri de Certificação e obtiveram um Certificação total ou parcial (Etapa 5).

Em relação ao número mais controverso, o número de adultos certificados, a meta estipulada era de 577 adultos e a execução do CNO foi de 14,6% (84 adultos).

Na nossa opinião os números propostos pela ANQ são, largamente, desajustados às realidades que se vivem nos CNO, ao número de profissionais e ao tempo dispendido e necessário para cada adulto, não esquecendo que a rotatividade dos elementos das equipas é uma realidade, principalmente nos meses de Setembro e Outubro, como já foi referido, com a colocação dos professores nas escolas.

Focando-nos nos adultos que realizaram o processo, estes foram distribuídos por 37 grupos, com uma média de 13,6 pessoas por grupo.

Destes grupos iniciados, 17 foram no horário pós-laboral, 10 da parte da tarde e outros 10 da parte da manhã (ver Quadro 12).

Quadro 12 - Síntese da distribuição dos adultos por grupos no ano de 2008

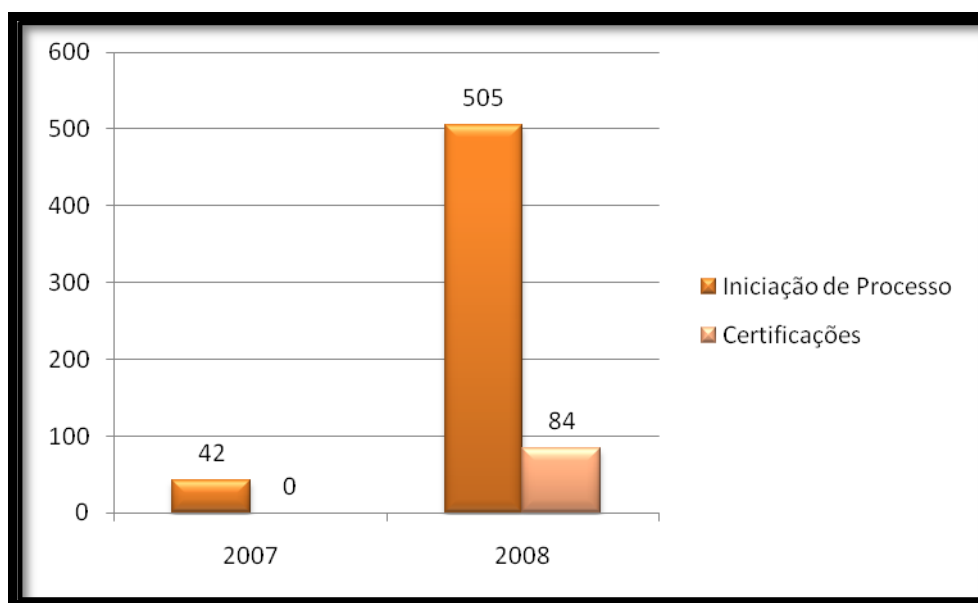
Distribuição dos adultos face aos grupos - 2008			
Adultos iniciaram o processo	505		
Nº de grupos	37		
Média de adultos por grupo	13,6		
Distribuição dos grupos	Horário da Manhã	Horário da Tarde	Horário da Noite
	10	10	17

Fonte: Análise documental

Poderemos concluir que a procura do horário nocturno é maior que a dos horários diurnos.

Como já havíamos referido nesse ano foram certificadas 84 pessoas, destas nem todas iniciaram o processo em 2008, pois no ano de 2007, haviam sido iniciados quatro grupos (42 adultos). Assim, 20 dos adultos certificados em 2008 iniciaram o processo, no seu respectivo grupo, no ano de 2007, sendo que, 64 haviam iniciado as sessões de grupo em 2008. (ver Gráfico 1 e 2).

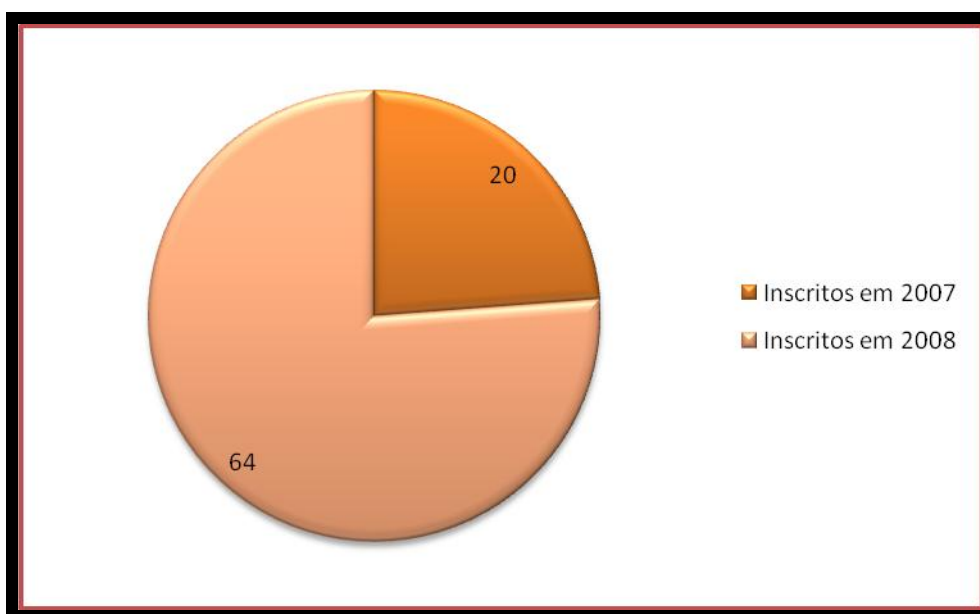
Gráfico 1 – Relação de adultos que iniciaram o processo versus certificação



Fonte: Análise documental

Como podemos ver no Gráfico 2, 20 dos adultos certificados iniciaram o processo no ano anterior, o que pode ser explicado pelo tempo necessário ao desenrolar do próprio sistema.

Gráfico 2 – Certificação de adultos em 2008 em função do ano de inscrição



Fonte: Análise documental

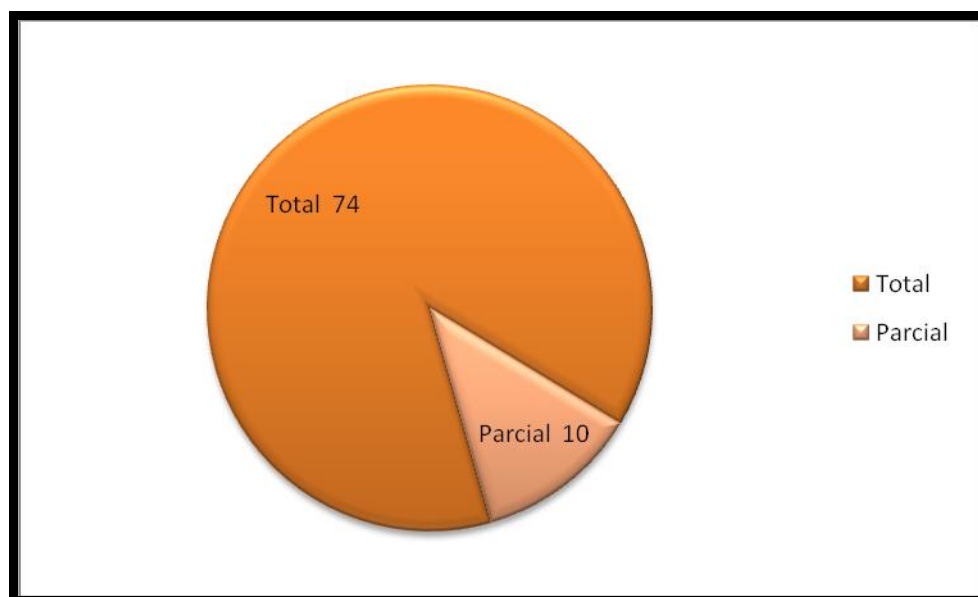
No ano de 2008 existiram 19 sessões de júri, o que faz uma média de 4, 42 adultos por sessão de júri, sendo que a primeira sessão foi no dia 28 de Abril, cinco meses após o início do primeiro grupo, e a última no dia 23 de Dezembro.

Poderíamos concluir que até ao final do ano de 2008, 15,45% dos adultos inscritos no CNO conseguiram terminar o processo, todavia, neste número total (547) estão incluídos adultos que iniciaram o processo nos últimos seis meses do ano de 2008, que dificilmente, terminariam o processo, devido ao factor tempo.

Caracterização da amostra seleccionada

Foram certificados 84 adultos ao nível do RVCC Secundário, sendo que 74 deles foram certificações totais²² e dez foram certificações parciais²³ (ver Gráfico 3). O primeiro júri de certificação ocorreu no dia 29 de Abril e o último ocorreu no dia 23 de Dezembro.

Gráfico 3 – Certificações totais e parciais ocorridas durante o ano de 2008



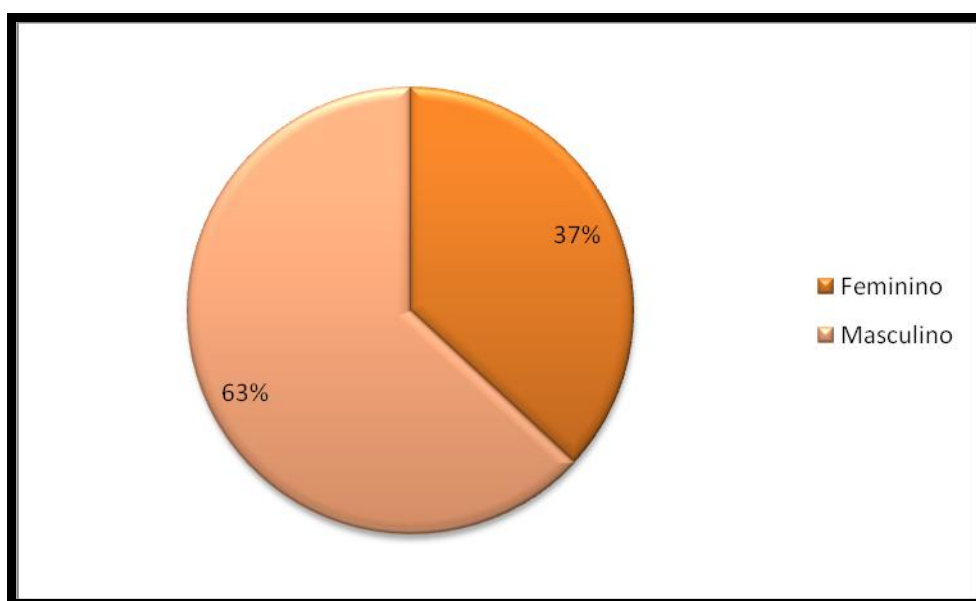
Fonte: Análise documental

²² Certificação total – mínimo de 44 competências, distribuídas duas por cada núcleo gerador, mínimo de catorze nas áreas de CLC e STC e 16 na área de CP.

²³ Menos de 44 competências, ou sem a distribuição de duas por cada núcleo gerador, ou os mínimos de 14 nas áreas de CLC e STC e 16 na área de CP.

Dos candidatos certificados, 37% foram do sexo feminino e 63% do sexo masculino, esta diferença está relacionada com a actividade do próprio centro, mais vocacionado para as áreas da mecânica automóvel, uma área que, no geral emprega mais pessoas do sexo masculino (ver Gráfico 4).

Gráfico 4 – Candidatos certificados segundo género - 2008

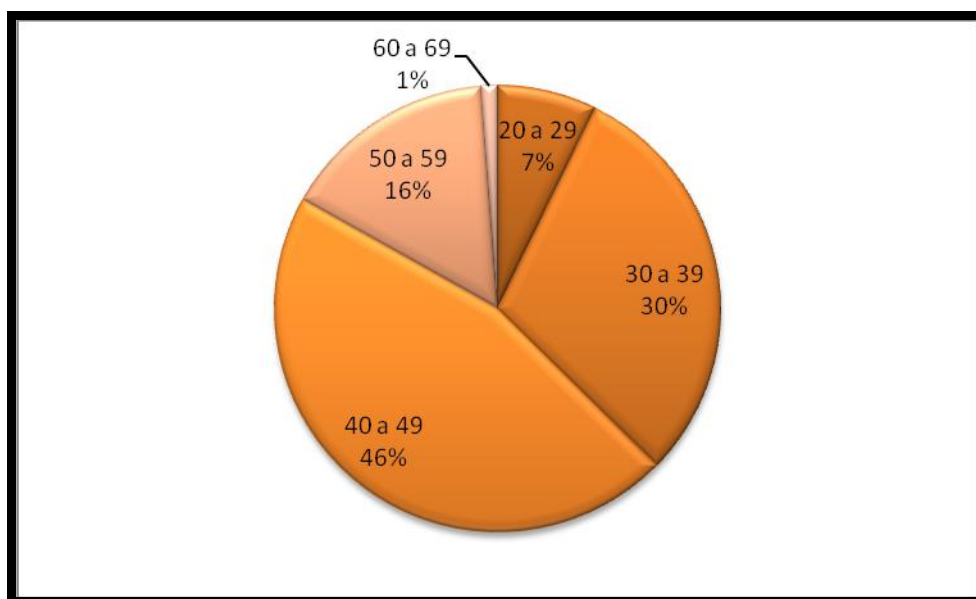


Fonte: Análise documental

No que diz respeito à idade dos candidatos certificados, 46% deles têm entre 40 a 49 anos, 30% entre 30 a 39 anos, 16% entre 50 e 59 anos, 7% entre 20 e 29 anos e 1% com mais de 60 anos.

Poderemos facilmente concluir que a faixa etária predominante é entre os 40 e os 50 anos (ver Gráfico 5).

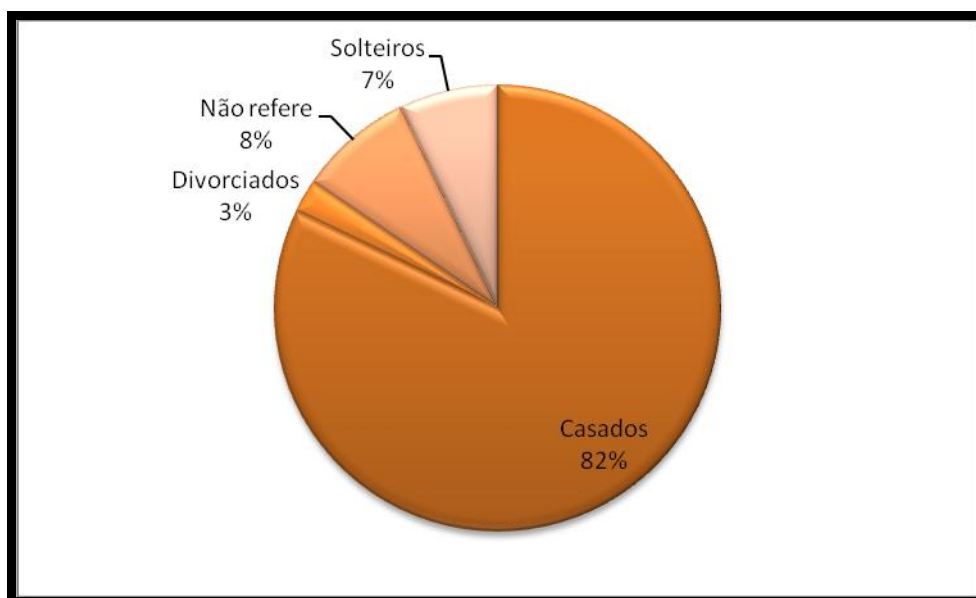
Gráfico 5 – Distribuição dos adultos certificados segundo a faixa etária



Fonte: Análise documental

Outro dado que procurei aferir foi o estado civil dos certificados, assim, como se pode ver no Gráfico 6, 82% são casados, 8% não referem, 7% são solteiros e 3% são divorciados.

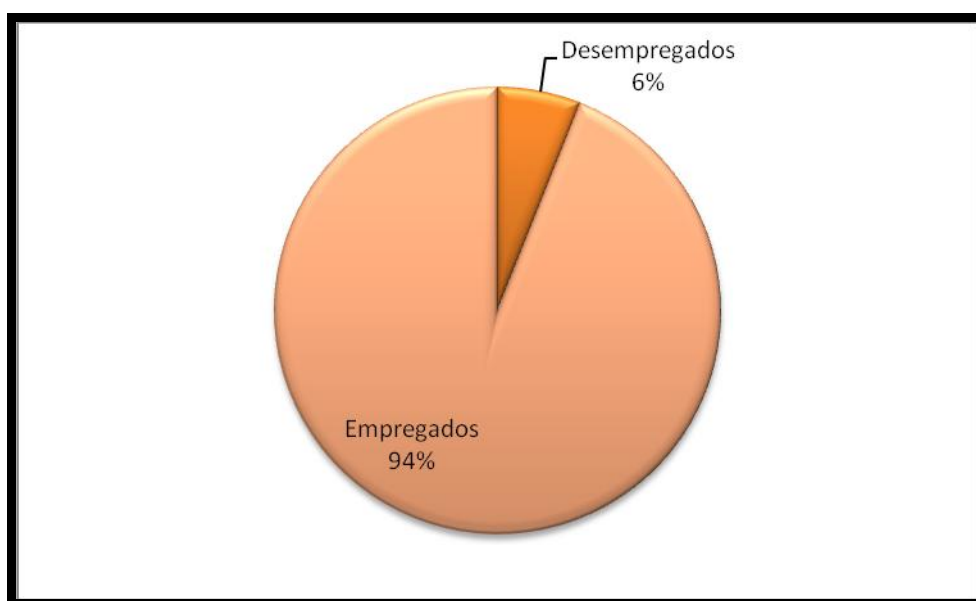
Gráfico 6 – Distribuição dos candidatos de acordo com o seu estado civil



Fonte: Análise documental

No que diz respeito à sua situação face ao emprego, a esmagadora maioria está empregada, 94% adultos e 6% estão desempregados, sendo que 3% são desempregos de longa duração (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Situação dos adultos certificados face ao emprego

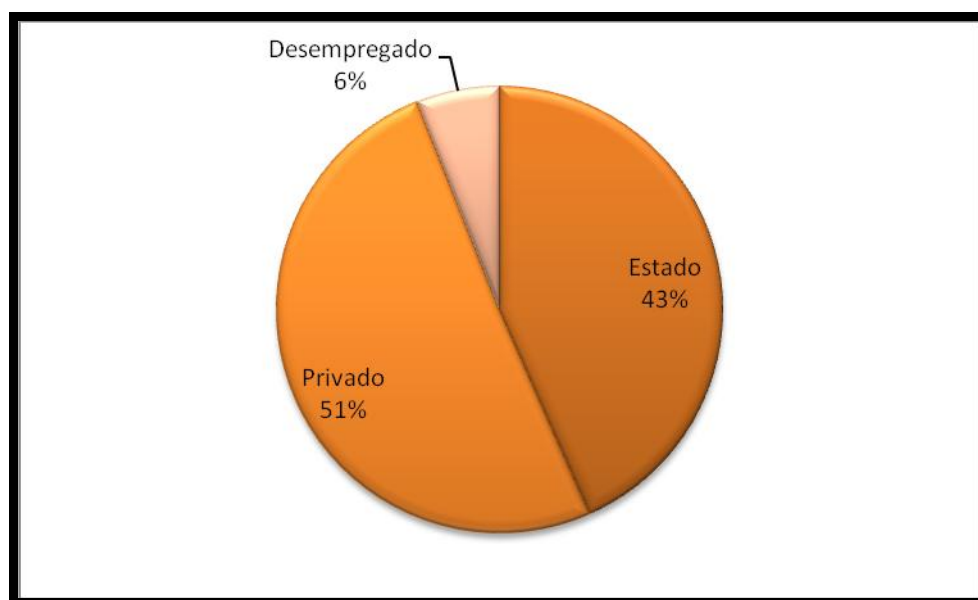


Fonte: Análise documental

Outro facto que considei importante analisar e quantificar foi a situação destes adultos certificados face à entidade patronal, uma vez que ao analisarmos os processos várias ocasiões encontrei o Estado como entidade patronal.

Assim, conclui-se que 51% dos adultos trabalham para entidades privadas, mas logo de seguida, 43% para entidades estatais e 6% (como já havíamos referido) estão desempregados (ver Gráfico 8).

Gráfico 8 – Situação dos candidatos face à entidade patronal



Fonte: Análise documental

Ainda sobre a situação laboral, depreendeu-se, depois da análise dos processos que, 90% dos candidatos encontram-se a trabalhar por conta de outrem, enquanto que só 4% se encontram a trabalhar por conta própria (Gráfico 9).

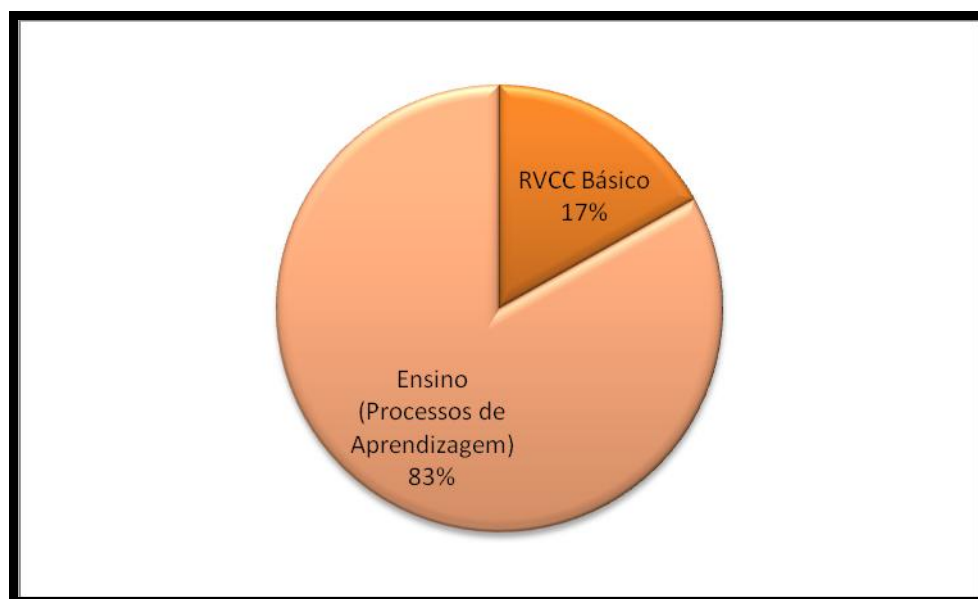
Gráfico 9 – Distribuição dos candidatos face ao emprego



Fonte: Análise documental

Como já foi referido, apesar de ser possível pedir um reconhecimento de nível secundário sem o candidato possuir o 9º ano de escolaridade, não é prática usual acontecer, assim todos os adultos certificados haviam concluído o Ensino Básico. Como tal, no que diz respeito à forma como terminaram o 9º ano, 69 adultos terminaram o Ensino Básico através do ensino escolar (processos de aprendizagem) e 14 através do processo RVCC Nível Básico (ver Gráfico 10).

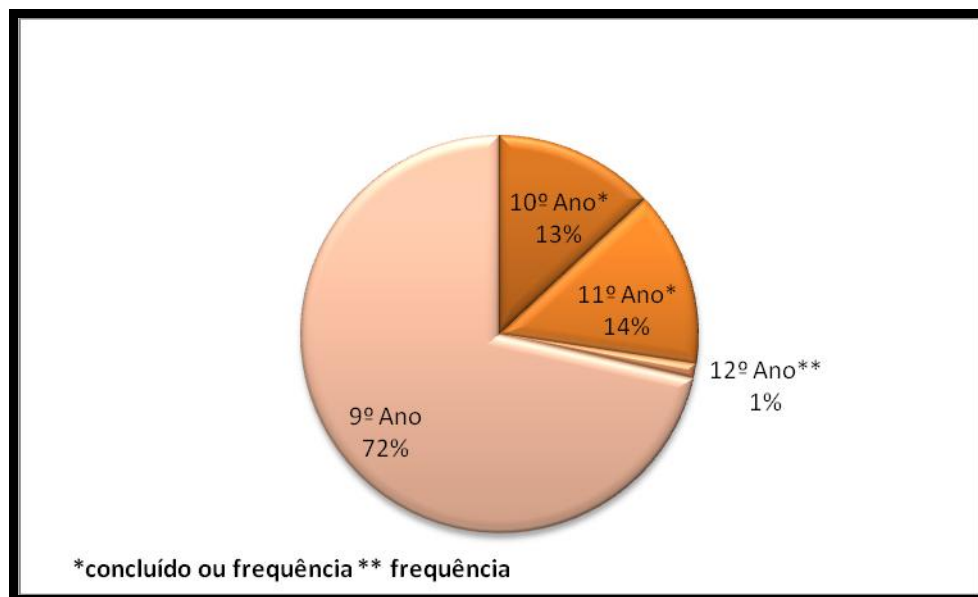
Gráfico 10 - Situação dos candidatos certificados face à forma como concluíram o ensino básico



Fonte: Análise documental

Foi possível aferir que muitos destes adultos haviam já frequentado o Ensino Secundário, assim, como podemos confirmar no Gráfico 11, 72% não frequentaram o ensino secundário. Todavia, 13% frequentaram o 10º ano, 14% frequentaram o 11º ano e 1% frequentou o 12º ano.

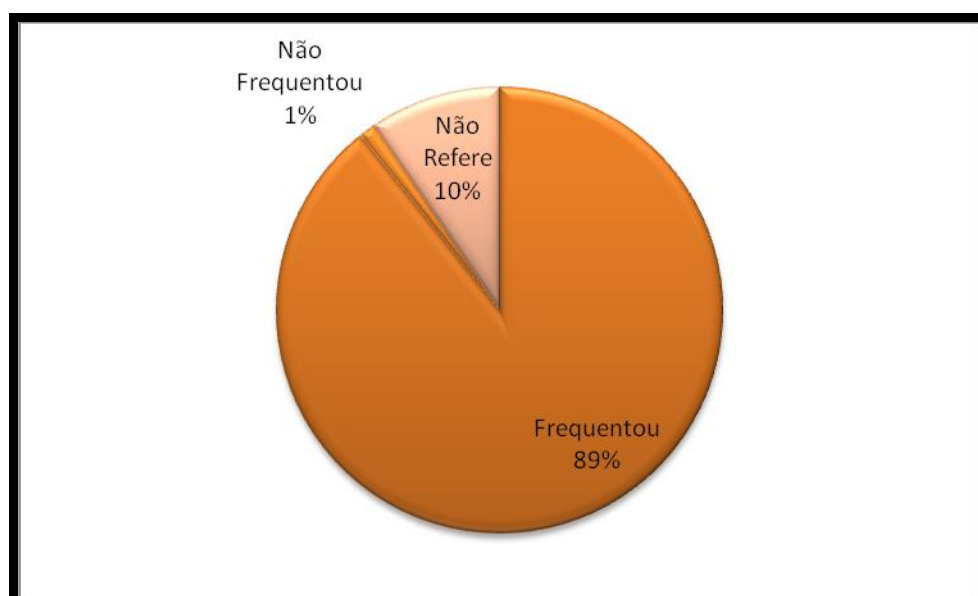
Gráfico 11 - Candidatos certificados de acordo com a escolaridade



Fonte: Análise documental

Tendo em consideração que as acções de formação frequentadas pelos adultos são vastas e variadas não foi possível categorizar as mesmas, mas afirma-se que, salvando raras excepções, estão relacionadas com o contexto profissional, ou seja, foram desenvolvidas no âmbito da actividade profissional que se encontravam, ou então na expectativa de mudar de exercício profissional. Também existe predominância de acções de formação na área das novas tecnologias – Office e aplicações informáticas específicas. Todavia optou-se por apresentar os dados de frequência de acções de formação/educação ou outros processos de aprendizagem.

Gráfico 12 – Frequência de acções de formação/aprendizagem e outras acções educativas



Fonte: Análise documental

Reflexão sobre a leitura dos processos administrativos dos adultos certificados

Quando idealizei a realização do presente trabalho, tinha como intuito produzir um trabalho mais vasto, a ideia inicial era responder a uma dúvida que se levantava há algum tempo. Desde o início da minha actividade enquanto formadora de adultos, ouvia os candidatos referirem as mais-valias que desejavam com aquele processo e ao que teriam acesso depois de terem uma equivalência ao 12º ano. O meu objectivo inicial era confirmar se, realmente, todas essas possibilidades que os adultos afirmavam seriam realizáveis ou possíveis.

Assim, em Outubro do ano passado uma das acções que realizei foi a leitura de todos os processos dos adultos certificados, onde estavam incluídas as fichas de diagnóstico e motivações (Anexo 2,3). Nessas fichas, para além do preenchimento dos seus dados de identificação pessoal, o adulto é questionado sobre o seu percurso escolar, formativo e profissional, bem como sobre as suas actividades de lazer. Para além de ter recolhido todos os dados apresentados no ponto anterior, recolhi também todos os dados referentes a:

- Frequência de formação;
- Razões do abandono escolar;
- Motivações para a inscrição no processo;
- Benefício que acredita retirar de uma certificação/equivalência o 12º ano.

Assim, e apesar dessas entrevistas não terem sido sujeitas a um tratamento estatístico, mas foram registadas todas as respostas dadas, gostaria de referir que após a leitura desses documentos ficamos com alguns pontos bem claros. Posso também referir que as respostas recolhidas nas entrevistas dos adultos certificados vão de acordo ao que os adultos foram partilhando nas sessões de reconhecimento e na sessão de júri. Nesta última, são convidados a fazer um balanço sobre o processo, ou seja, porque vieram, dificuldades e planos para o futuro.

As motivações dos adultos para se inscreverem no processo estão, na sua maioria, directamente ou indirectamente, ligadas a questões profissionais, as mais frequentes foram:

- possibilidade de maior empregabilidade;
- tornar-se mais competitividade;
- poder progredir na carreira;
- possibilidade de aumento salarial;
- possibilidade de subida de escalões;

Seguidamente, aparecem as questões de foro mais pessoal, como:

- aumento da auto-estima e valorização pessoal;
- valorização do conhecimento adquirido ao longo dos anos;
- desejo de terminar um ciclo que ficou incompleto;
- questões familiares “quero dar o exemplo ao meu filho” ou “o meu filho incentivou-me”.

Quanto aos benefícios que pensam retirar do processo, são muito idênticos àqueles que os levaram a inscrever-se no processo, mais uma vez, orientados para questões profissionais:

- possível progressão profissional ou mudança de emprego;
- subida de escalão ou aumento salarial;
- melhoria da auto-estima;
- aumento do conhecimento;
- acesso a outras formações;
- acesso à faculdade.

Interessante de registar, foram também as respostas dadas à questão “As razões do abandono escolar”, onde as resposta mais comuns prendiam-se com:

- falta de meios económicos para continuar a estudar;

- desmotivação/saturação com a escola²⁴;

No que diz respeito à frequência de Acções de Formação/Educação/Aprendizagem, poderemos dizer que só três adultos não referem a participação em acções de formação, todos os outros assinalam a frequência. De salientar que a formação é, no geral, de carácter profissional, ligada à área profissional onde estão inseridos, ou realizada para ter acesso a determinada profissão. Ocorrem com mais frequência as das áreas das Tecnologia da Informação e da Comunicação, principalmente, relacionadas com o Office (Word, Excel) e aplicações informáticas específicas das suas actividades profissionais.

Seria interessante, num futuro, aferir as mudanças socioprofissionais destes adultos, para confirmar a realização de todas as expectativas²⁵.

²⁴ No geral, os adultos, mostram um grande arrependimento e uma culpabilização do abandono escolar, principalmente em casos de desmotivação ou saturação.

²⁵ A sessão de júri é um dos pontos altos da motivação dos adultos, pois ao terminarem este processo são incentivados a dar continuidade à sua formação.

4. Considerações Finais

Com a realização do presente trabalho, focalizado na actividade do Centro Novas Oportunidades durante o ano de 2008, é possível fazer alguns registos, assim o ano de 2008 é, antes de mais, o resultado das inscrições massivas do ano de 2007.

A primeira grande tarefa realizada pelo centro foi resolver essa imensa lista de espera, fruto do excesso de inscrições devido ao facto de ter sido um dos primeiros CNO e da escassez de recursos humanos.

No que diz respeito aos adultos certificados ficou claro que predominam as certificações totais, ou seja, os adultos alcançam uma equivalência ao nível secundário. Dentro da camada certificada há uma predominância do género masculino, relacionada com a actividade do centro (Ramo Automóvel), no que concerne à faixa etária, as idades dominantes encontram-se entre os 40 e os 50 anos, pessoas com uma considerável experiência de vida. No que diz respeito ao estado civil predominam os adultos casados. Em termos profissionais avultam os que estão empregados, o número de desempregados é muito baixo, e em relação ao vínculo contratual, trabalham por conta de outrem, curiosamente, o Estado assume-se, para quase metade deles, como entidade patronal.

Em termos de escolaridade, há um número considerável de pessoas que frequentaram o ensino secundário (28%) e, na generalidade, há uma frequência de acções de formação, particularmente, profissional.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelo centro, as metas impostas pela ANQ tendem a deturpar o processo e a pressionar a equipa no sentido de certificar, não calculando o tempo dispendido para cada adulto, bem como, não considerando factores importantes como é o caso da rotatividade dos elementos das equipas, devido à precariedade dos seus vínculos contratuais – recibos verdes.

No que considera à realização deste trabalho, foram alcançados os objectivos caracterizando a actividade do centro, levantando questões, que creio serem pertinentes, principalmente, para os profissionais que trabalham nesta área, com quem acredito partilhar as mesmas dificuldades.

Assinalou-se algumas contradições, nomeadamente, o conflito entre a valorização de saberes experienciais e a realização de um trabalho que se baseia essencialmente na capacidade de escrita. Diagnosticamos algumas tensões e conflitos, como a impossibilidade de recusa de entrada no processo de RVCC, mesmo não tendo perfil, a permissão de permanência no processo durante três anos ou a recusa de certificações parciais por parte dos adultos, bem como a inexistência de formas de conclusão do ensino secundário a certificações parciais até meados de 2008.

Saliento a complexidade do referencial e do sistema de créditos, que conduz a uma subjectividade e a uma pluralidade de interpretações, bem como a ausência de instrumentos, permitindo uma proliferação de métodos e formas de trabalhar completamente diferentes e, por vezes, contraditória de CNO para CNO. Apontamos como possível solução a existência de encontros promovidos pela ANQ, mas que ao contrário do que aqueles que são feitos actualmente que visam principalmente controlar e uniformizar procedimentos burocráticos, analisem, problematizem e uniformizem interpretações do referencial.

Ficou claro que é um processo que motiva os adultos, permitindo, de facto, que encurtem os seus processos de formação, e que lhes permite, muitas vezes, acesso a formações que até então eram negadas, não por falta de competências mas por falta de escolaridade. Assim, nesse aspecto acreditamos que o RVCC é uma resposta positiva.

N que concerne aos cursos EFA, acredito ser importante estudar e discuti-los, nomeadamente, em questões como qual o papel da língua estrangeira, os materiais usados, a formação académica dos formadores ou mesmo os conteúdos programáticos da formação de base. Uma estratégia viável seria a comparação de vários portefólios de adultos, escolhendo, por exemplo, centros de várias regiões e comparando-os entre si.

Seria importante, em trabalhos futuros, conferir as mudanças socioprofissionais destes adultos, para confirmar a realização de todas as expectativas que apresentam ao longo do processo contribuindo, assim, para um balanço honesto do Programa Novas Oportunidades. Só aferindo as mutações nas vidas dos adultos conseguiremos analisar o impacto do programa e não avaliando os centros, como é o que acontece presentemente.

5. Referências Bibliográficas

Araújo, P. *et al.* (2006). Balanço de Competências em três projectos de iniciativa comunitária. In Figari, G.; Rodrigues, P.; Alves & Valois, P. (Orgs). Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: saberes, modelos, e métodos. Lisboa: Educa.

Bentes, M. J. (2005). O processo de RVCC em Portugal: reflexão sobre a sua implementação nos centros que iniciaram a actividade até 2004. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências.

Canário, R. (1999). Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a Pessoa e o Indivíduo. In Figari, G.; Rodrigues, P.; Alves & Valois, P. (Orgs). Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: saberes, modelos, e métodos. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da Educação não Formal. In A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de Investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Cavaco, C. (2002). Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2007) Reconhecimento, validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. Sisifo – Revista de Ciências da Educação.

Comissão das Comunidades Europeias. (2000). Memorando Sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (documento de trabalho dos serviços da Comissão). Bruxelas.

Finger, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e B. Brito (org). Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa.

Finger, M. & Asun, J. M. (2003). A Educação de Adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora.

Gomes, Maria do Carmo (coord.) (2006). Referencial de Competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário. Lisboa: DGFV.

Gomes, Maria do Carmo (coord.) (2006). Referencial de Competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: Guia de operacionalização. Lisboa: DGFV.

Imaginário, L. *et al.* (1998). Um ensaio do balanço de competências em Portugal. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.

Imaginário, L (2000) Balanço de Competências: discursos e práticas. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional/Comissão Interministerial para o Emprego.

Januário, S.L (2006). O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências. Tese de mestrado em Ciências da Educação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Josso, M. C. (2002). Experiências de Vida e Formação. Lisboa: Educa

Lima, L. C (2005) A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e B. Brito (org). Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A (1988). A Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalis. In Nóvoa, A. E Finger, M. (orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde.

Pires, A.L. (2002). Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Pires, A. L (2006). O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação. In Figari, G.; Rodrigues, P; Alves e Valois, P. (Orgs). Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: saberes, modelos, e métodos. Lisboa: Educa.

Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma Problemática Educativa. Sisifo – Revista de Ciências da Educação.

Santos Silva, A. (1990). Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento. Porto: Edições Asa.

Umbelino, A. B. (2006). Dinâmicas de um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Estudo de caso. Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Legislação de Suporte

Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Diário da República – I Série, Nº 237

Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (2001). Portaria n.º 1082-A / 2001, de 5 de Setembro – Diário da República – I Série – B, Nº 206

Ministério da Educação (2002). Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro – Diário da República – I Série - A, Nº 240

Ministério da Educação (2006). Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro - Diário da República – I Série, Nº 208

Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (2004). Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho - Diário da República – II Série, Nº 175

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação (2008). Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio – Diário da República – I Série, Nº 98

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação (2008) Portaria nº 230/2008, de 7 de Março - Diário da República, I Série — N.º 48

6. Índice de Quadros

Quadro 1 – Núcleos Geradores e temas das áreas de CLC e STC.....	36
Quadro 2 – Síntese da validação de uma competência nas três áreas de Competências-chave	42
Quadro 3 - Perfil de Competências Nível Secundário	43
Quadro 4 – Comparação entre NG (RVCC) e UFCD (EFA)	48
Quadro 5 - Síntese da formação de base de um Curso EFA profissional	50
Quadro 6 - Distribuição da equipa do Centro Novas Oportunidades	58
Quadro 7 - Síntese das formações base dos elementos da equipa para o RVCC Secundário	59
Quadro 8 - Organização do Processo RVCC – Nível Secundário	64
Quadro 9 – Confronto do número de inscrições 2007/2008	65
Quadro 10 - Síntese da actividade do CNO, ao nível do RVCC escolar secundário no ano de 2008.....	66
Quadro 11 – Síntese da execução do CNO, ao nível do RVCC escolar secundário no ano de 2008	67
Quadro 12 - Síntese da distribuição dos adultos por grupos no ano de 2008.....	68

7. Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Relação de adultos que iniciaram o processo versus certificação.....	69
Gráfico 2 – Certificação de adultos em 2008 em função do ano de inscrição.....	70
Gráfico 3 – Certificações totais e parciais ocorridas durante o ano de 2008	71
Gráfico 4 – Candidatos certificados segundo género - 2008	72
Gráfico 5 – Distribuição dos adultos certificados segundo a faixa etária	73
Gráfico 6 – Distribuição dos candidatos de acordo com o seu estado civil	74
Gráfico 7 – Situação dos adultos certificados face ao emprego	75
Gráfico 8 – Situação dos candidatos face à entidade patronal.....	76
Gráfico 9 – Distribuição dos candidatos face ao emprego.....	77
Gráfico 10 - Situação dos candidatos certificados face à forma como concluíram o ensino básico	78
Gráfico 11 - Candidatos certificados de acordo com a escolaridade	79
Gráfico 12 – Frequência de acções de formação/aprendizagem e outras acções educativas ...	80

8. Índice de ilustrações

Esquema 1 - Percurso de um adulto no Centro Novas Oportunidades	63
---	----

9. Anexos

Anexo 1 - Ficha de inscrição no Centro Novas Oportunidades

Anexo 2 - Ficha de diagnóstico

Anexo 3 - Ficha de motivações

Anexo 4 - Ficha de encaminhamento (Plano Pessoal de Qualificações)

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES do CEPRA

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**FICHA DE INSCRIÇÃO
RVCC – NÍVEL SECUNDÁRIO****SIGO**
(Preenchimento reservado
aos serviços)

Inscrito	<input type="checkbox"/>
Com Diagnóstico	<input type="checkbox"/>
Em Reconhecimento	<input type="checkbox"/>
Certificado	<input type="checkbox"/>
Encaminhado	<input type="checkbox"/>
Desistente	<input type="checkbox"/>
Transferido	<input type="checkbox"/>
CNO:	
Data:	

DisponibilidadeManhã ☐ Tarde ☐ Noite ☐

Nome _____

Sexo M ☐ F ☐

Data de Nascimento ____-____-____ Naturalidade: Distrito _____

Concelho _____

Cidadão Nacional

B.I. nº _____

Emissão ____-____-____

Validade ____-____-____

Emitido por _____

Contribuinte nº _____

Cidadão Estrangeiro

Nacionalidade _____

Tipo de Documento de Identificação: _____

Nº _____

Emitido por _____

Emissão ____-____-____ Validade ____-____-____

Contribuinte nº _____

Morada _____

Código Postal ____-____ Concelho _____ Distrito _____

Telemóvel _____ Telefone (Emprego) _____

Telefone (casa) _____ E-Mail _____

SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL**Empregado:**Conta Própria ☐ Conta de Outrem ☐

Função Desempenhada _____ Nº de Anos de Trabalho _____

Entidade Empregadora _____ Sector Profissional _____

Morada _____

Código Postal ____-____

Concelho _____ Distrito _____

Desempregado:

Há menos de 12 meses ☐ Há mais de 12 meses ☐ À procura de 1º emprego ☐

Outra (por exemplo, Reformado ou em Formação Profissional) _____

PERCURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Escolaridade:

Ano de Conclusão _____

- ☐ 9º ano
- ☐ 10º ano
- ☐ 11º ano incompleto
- ☐ 11º ano
- ☐ 12º ano incompleto
- ☐ 12º ano incompleto (1 disciplina em falta)
- ☐ 12º ano incompleto (2 disciplinas em falta)
- ☐ 12º ano

Formação Profissional (cursos frequentados) _____

Outros Cursos e Formações _____

Certificados e Diplomas _____

Data ____-____-____ Assinatura do Candidato _____

Observações

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES do CEPRA

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

FICHA DE INSCRIÇÃO RVCC – PROFISSIONAL

SIGO
(Preenchimento reservado aos serviços)

Inscrito	<input type="checkbox"/>
Com Diagnóstico	<input type="checkbox"/>
Em Reconhecimento	<input type="checkbox"/>
Certificado	<input type="checkbox"/>
Encaminhado	<input type="checkbox"/>
Desistente	<input type="checkbox"/>
Transferido	<input type="checkbox"/>
CNO:	
Data:	

Disponibilidade

Manhã ☐ Tarde ☐ Noite ☐

Nome _____

Sexo M ☐ F ☐

Data de Nascimento ____-____-____ Naturalidade: Distrito _____

Concelho _____

Cidadão Nacional

B.I. nº _____

Emissão ____-____-____

Validade ____-____-____

Emitido por _____

Contribuinte nº _____

Cidadão Estrangeiro

Nacionalidade _____

Tipo de Documento de Identificação: _____

Nº _____

Emitido por _____

Emissão ____-____-____ Validade ____-____-____

Contribuinte nº _____

Morada _____

Código Postal ____-____ Concelho _____ Distrito _____

Telemóvel _____ Telefone (Emprego) _____

Telefone (casa) _____ E-Mail _____

SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL

Empregado:

Conta Própria ☐ Conta de Outrem ☐

Função Desempenhada _____ Nº de Anos de Trabalho _____

Entidade Empregadora _____ Sector Profissional _____

Morada _____

Código Postal ____-____

Concelho _____ Distrito _____

Desempregado:

Há menos de 12 meses ☐ Há mais de 12 meses ☐ À procura de 1º emprego ☐

Outra (por exemplo, Reformado ou em Formação Profissional) _____

PERCURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Escolaridade:

Ano de Conclusão _____

- ☐ Inferior ao 4º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ 10º ano
- ☐ 11º ano
- ☐ 12º ano

Formação Profissional (cursos frequentados) _____

Outros Cursos e Formações _____

Certificados e Diplomas _____

Assinale com um ☒ a Saída Profissional a cuja certificação se candidata:

- ☐ Mecânico de Automóveis Ligeiros
- ☐ Reparação de Carroçarias de Automóveis Ligeiros
- ☐ Técnico de Mecatrónica Automóvel

Data ____ - ____ - ____ Assinatura do Candidato _____

Observações

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES do CEPRA

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

FICHA DE INSCRIÇÃO RVCC – NÍVEL BÁSICO

SIGO
(Preenchimento reservado aos serviços)

Inscrito	<input type="checkbox"/>
Com Diagnóstico	<input type="checkbox"/>
Em Reconhecimento	<input type="checkbox"/>
Certificado	<input type="checkbox"/>
Encaminhado	<input type="checkbox"/>
Desistente	<input type="checkbox"/>
Transferido	<input type="checkbox"/>
CNO:	
Data:	

Disponibilidade

Manhã ☐ Tarde ☐ Noite ☐

Nome _____

Sexo M ☐ F ☐

Data de Nascimento ____-____-____ Naturalidade: Distrito _____

Concelho _____

Cidadão Nacional

B.I. nº _____

Emissão ____-____-____

Validade ____-____-____

Emitido por _____

Contribuinte nº _____

Cidadão Estrangeiro

Nacionalidade _____

Tipo de Documento de Identificação: _____

Nº _____

Emitido por _____

Emissão ____-____-____ Validade ____-____-____

Contribuinte nº _____

Morada _____

Código Postal ____-____ Concelho _____ Distrito _____

Telemóvel ____-____-____-____-____ Telefone (Emprego) ____-____-____-____-____

Telefone (casa) ____-____-____-____-____ E-Mail _____

SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL

Empregado:

Conta Própria ☐ Conta de Outrem ☐

Função Desempenhada _____ Nº de Anos de Trabalho _____

Entidade Empregadora _____ Sector Profissional _____

Morada _____

Código Postal ____-____-____

Concelho _____ Distrito _____

Desempregado:

Há menos de 12 meses ☐ Há mais de 12 meses ☐ À procura de 1º emprego ☐

Outra (por exemplo, Reformado ou em Formação Profissional) _____

PERCURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Escolaridade: _____ Ano de Conclusão _____

- ☐ Inferior ao 4º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano incompleto
-

Formação Profissional (cursos frequentados) _____

Outros Cursos e Formações _____

Certificados e Diplomas _____

Data ____ - ____ - ____ Assinatura do Candidato _____

Observações

SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NÍVEL SECUNDÁRIO

FICHA DE DIAGNÓSTICO

Este formulário destina-se à recolha de informação relativa à história de vida dos candidatos à Certificação Escolar de nível secundário. Depois de devidamente preenchido, deverá anexar-lhe o seu Curriculum Vitae em Modelo Europeu (disponível em <http://europass.cedefop.europa.eu>), um comprovativo de 3 anos de experiência profissional, no caso de ter menos de 24 anos, o Certificado de Habilitações e uma Auto Biografia. Todos estes documentos deverão ser entregues no Centro Novas Oportunidades do CEPRA, pessoalmente, no dia __/__/__ na Sessão de Diagnóstico à responsabilidade da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento Dr.^a _____.

Centro Novas Oportunidades - CEPRA
Rua Francisco Salgado Zenha, nº 3 – 2685-332 Prior Velho
Tel.: 21 949 89 93 / 21 942 78 70

SESSÃO DE ESCLARECIMENTO DE __/__/__

1. DADOS PESSOAIS

Nome _____

Data de nascimento ____ / ____ / ____ Sexo M ☐ F ☐ Idade _____

Cidadão Nacional

B.I. n.º _____

Emissão ____ / ____ / ____

Validade ____ / ____ / ____

Emitido por _____

Contribuinte n.º _____

Cidadão Estrangeiro

Nacionalidade _____

Tipo de Documento de Identificação _____

N.º _____

Emitido por _____

Emissão ____ / ____ / ____ Validade ____ / ____ / ____

Morada _____

Código Postal _____ - _____ Localidade _____

Distrito _____ Concelho _____

Telemóvel

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 Telefone (Emprego)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Telefone (Casa)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 e-mail _____

Ano de escolaridade concluído _____ Ano de conclusão: _____

Caso tenha frequentado o ensino secundário, indique o ano e a área ou agrupamento _____

2. PERCURSO ESCOLAR

2.1 – Ensino Básico

Nível de Escolaridade	Escola	Concluiu?	Data
Escola Primária/1ºCiclo		Sim	
		Não	
2ºCiclo – 5º e 6º Anos		Sim	
		Não	
3ºCiclo – 7º, 8º e 9º Anos		Sim	
		Não	

2.2 – Ensino Secundário

Nível de Escolaridade/ Tipo de curso	Escola/Centro de Formação	Concluiu?	Data	Disciplinas em Falta
		Sim		
		Não		
		Ainda a frequentar*		
		Sim		
		Não		
		Ainda a frequentar*		
		Sim		
		Não		
		Ainda a frequentar*		
		Sim		
		Não		
		Ainda a frequentar*		

* Se ainda a frequentar, data prevista de finalização: ____/____/____

3. SITUAÇÃO FACE AO EMPREGO

3.1 – Situação profissional actual

Desempregado ☐ Há menos de 1 mês ☐
 Entre 1 – 6 meses ☐
 Entre 6 – 12 meses ☐
 Há mais de 1 ano ☐

Empregado ☐ Horário de Trabalho _____

Outra ☐ Qual? _____

3.2 – Experiência profissional

Descreva a sua experiência profissional no quadro que se segue

Entidade empregadora	Data	Função desempenhada	Tarefas principais
	De _____ a _____		
	De _____ a _____		
	De _____ a _____		

4. PERCURSO FORMATIVO

Acções de formação, cursos, workshops, etc.	Entidade Profissional	Data/Duração	Concluiu este curso?	
			Sim	
			Não	
			Ainda Frequentar	
			Sim	
			Não	
			Ainda Frequentar	
			Sim	
			Não	
			Ainda Frequentar	
			Sim	
			Não	
			Ainda Frequentar	
			Sim	
			Não	
			Ainda Frequentar	

5. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Frequenta ou frequentou acções de formação?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu afirmativo, preencha o quadro seguinte

Nome da acção de formação, Curso, WorkShops, Etc.	Duração	Data de realização	Entidade Profissional

6. OUTROS CONHECIMENTOS

6.1– Línguas

Relativamente aos seguintes idiomas, indique qual o seu grau de conhecimento, assinalando com uma cruz (X)

	Nulo	Reduzido	Médio	Bom	Onde aplica os conhecimentos
PORTUGUÊS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
INGLÊS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
FRANCÊS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
OUTRO/S: (refira qual/ais)					
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6.2 – Informática

Relativamente às seguintes aplicações informáticas, indique qual o seu grau de conhecimento, assinalando com uma cruz (X)

	Nulo	Reduzido	Médio	Bom	Onde aplica os conhecimentos
WORD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
EXCEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
POWERPOINT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
INTERNET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
OUTRO/S: (refira qual/ais)					
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. ACTIVIDADES DE TEMPOS LIVRES

7.1 – Hábitos de Leitura

Tem hábitos de leitura?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativo, indique, assinalando com uma cruz (X), a que tipo de leitura se referiu e com que frequência o faz.

	Todos os dias	Uma a duas vezes por semana	Duas a três vezes por mês
Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro/s: (refira qual/ais)			
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.2 – Prática Desportiva

7.2.1- Prática desporto?

Não ☐ Sim ☐

Qual(ais)? _____

Com que frequência? _____

É Federado? Sim ☐ Não ☐

7.2.2 - Se não desenvolve actualmente qualquer desporto, indique se já o fez anteriormente:

Não ☐ Sim ☐

Qual(ais)? _____

Durante quanto tempo? _____

7.3 – Associativismo / Voluntariado

7.3.1 - É ou foi membro de alguma associação ou clube? Sim ☐ Não ☐

7.3.2 - Exerce ou exerceu voluntariado? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente para uma ou ambas as situações, preencha o quadro seguinte.

Entidade	Período	Função desempenhada
	De ____/____ a ____/____ (mês) (ano) (mês) (ano)	
	De ____/____ a ____/____ (mês) (ano) (mês) (ano)	
	De ____/____ a ____/____ (mês) (ano) (mês) (ano)	
	De ____/____ a ____/____ (mês) (ano) (mês) (ano)	

7.4 – Outras Actividades

Nos seus tempos livres, realiza outras actividades para além das referidas anteriormente?

Não ☐ Sim ☐ Qual(ais)? _____

Com que frequência? _____

Assinatura do Candidato _____

Data ____ / ____ / ____

Nome: _____ B.I. _____

MOTIVAÇÕES E COMPETÊNCIAS PESSOAIS

1. Motivações / Razões de Candidatura

1.1 - Indique as razões que o(a) levaram a inscrever-se no Centro de Novas Oportunidades?

1.2 - Indique os benefícios que poderá obter com a inscrição no Centro de Novas Oportunidades?

2. Competências

2.1 – Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)

2.1.1 – Costuma utilizar o computador?

Em que situações o utiliza?

Como se classifica enquanto utilizador das TIC?

2.2 – Línguas Estrangeiras

2.2.1 – Possui conhecimentos em alguma língua estrangeira? Qual?

Como se classifica no domínio dessa língua, quanto à oralidade e à escrita?

3. Actividades Cívicas

Área	Quais as actividades que já realizou ou realiza?	Que competências, aprendizagens e benefícios obteve com estas actividades?
<u>Actividades de Voluntariado</u> (apoio num lar, recolha de fundos, apoio a doentes, etc.)		
<u>Actividades de Exercício da Cidadania</u> (partido político, sindicato, associação, etc.)		
<u>Actividades Desportivas e/ou de Ar Livre</u> (futebol, atletismo, etc.)		
<u>Actividades Culturais</u> (visitar exposições, ir ao teatro, assistir a concertos, etc.)		
<u>Actividades Artísticas</u> (pintar, tocar um instrumento musical, grupo de teatro, etc.)		
<u>Actividades de Convívio Social</u> (festas, reuniões de amigos, jantares de família, etc.)		
<u>Actividades Técnicas</u> (bricolage, explorar o computador, novas tecnologias, construção de miniaturas de aviões, etc.)		
<u>Actividades Científicas</u> (prática de astronomia)		
<u>Outras Actividades.</u> Quais?		

Data ____ / ____ / ____

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Nº de Identificação Civil: _____

MODALIDADE DE CERTIFICAÇÃO/ÁREA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Nível: _____

Modalidade: _____

PLANO PESSOAL DE QUALIFICAÇÃO (PPQ)

Módulos de Formação/Unidades de Formação de Curta Duração/Unidades de Competência

Designação	Local	Duração

Observações:

Centro de Novas Oportunidades: CEPRA – Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel – Lisboa
Equipa responsável pela emissão do PPQ:

Assinatura do Técnico

Assinatura do Candidato

Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

Profissional de RVC



Data: __/__/__